



**HAL**  
open science

# De quelle manière la consigne joue-t-elle un rôle dans les apprentissages des élèves ?

Cassie Lasne

► **To cite this version:**

Cassie Lasne. De quelle manière la consigne joue-t-elle un rôle dans les apprentissages des élèves ?. Education. 2024. dumas-04661362

**HAL Id: dumas-04661362**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04661362v1>**

Submitted on 24 Jul 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Inspé de Nantes**

# **En quoi la consigne peut-elle impacter l'apprentissage des élèves ?**

Mémoire préparé sous la direction de Mme Balland

Présenté et soutenu par Cassie LASNE

Année universitaire 2023/2024

# Sommaire

<b>Remerciements</b> .....	3
<b>Thème</b> .....	3
<b>Partie 1 : Construction théorique et méthodologique</b> .....	4
I/ État de l'art.....	4
A/ Face à la consigne : Tous égaux ?.....	4
B/ Une pseudo solution aux problèmes : « supprimer la difficulté en simplifiant la consigne ».....	7
C/ Quel est le véritable but de la consigne ?.....	8
II/ Construction méthodologique.....	14
<b>Partie 2 : Analyse des consignes observées en classe</b> .....	20
I/ Contextualisation.....	20
II/ La consigne comme étayage de la tâche.....	21
A) Comment l'enrôlement des élèves est-il présent dans l'enseignement ?.....	21
1. Susciter l'attention des élèves envers la tâche à réaliser en nommant les élèves.....	21
2. Arriver au but de l'enrôlement : que les élèves entrent dans la tâche.....	22
B) En quoi la réduction des degrés de liberté des élèves dans la tâche affecte-t-elle les apprentissages ?.....	23
1. Réduire les degrés de liberté par la parole.....	23
2. Réduire les degrés de liberté par le geste.....	24
C) Le maintien de l'orientation : l'étayage le plus présent dans les consignes.....	25
1. Comment maintenir les élèves dans plusieurs orientations ?.....	25
2. Comment finir une tâche et les emmener vers une autre de la manière souhaitée ?.....	26
3. Quand donner la consigne pour que les élèves la retiennent et l'intègrent ?.....	28
4. Le maintien de l'orientation pour calmer et recadrer les élèves.....	29
D) Comment les professeurs tentent-ils de permettre aux élèves le contrôle de leur frustration ?.....	30
III/ Les aides données pour favoriser l'apprentissage.....	31
A) Les aides collectives.....	31
1. Quelles sont les particularités des aides collectives du matin ?.....	32
2. Comment les aides collectives lors de la dictée influencent-elles les habitudes des élèves ?.....	33
3. En quoi les aides collectives lors des évaluations impactent-elles la performance des élèves ?.....	35
B) Comment les aides individuelles peuvent-elles permettre de s'assurer de l'équité entre les élèves et comment faire en sorte de ne pas les en rendre dépendants ?.....	36
1. La différenciation pour permettre à tous les élèves de progresser.....	37
2. Comment permettre aux élèves de produire ce qui est attendu tout en leur donnant l'occasion de pouvoir reproduire une même activité plus tard ?.....	37
C) Comment les malentendus socio-cognitifs entre élèves et enseignants influencent-ils les processus d'apprentissage ?.....	40
1. En quoi la présentation de consignes multiples influence-t-elle l'exécution de tâches chez les élèves ?.....	41
2. Pourquoi les mots ont-ils une importance dans la compréhension de la consigne ?.....	43
3. En quoi les habitudes de fonctionnement de la classe impactent-elles les apprentissages des élèves ?.....	47
4. De quelle manière l'implicite de la consigne affecte-t-il la communication des connaissances ?.....	49
IV/ Conclusion.....	52
<b>Bibliographie</b> .....	53

## Remerciements :

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Mme Balland pour sa réactivité à mes demandes et ses bons conseils. Elle a toujours réussi à me motiver et voir le positif dans mes productions, ce qui m'a permis d'aller au bout de ce mémoire.

Merci aussi à ma famille et mes ami.e.s, qui m'ont épaulée et m'ont laissé du temps pour travailler, au détriment de sortir et d'aller les voir parfois.

Merci tout particulièrement à ma sœur, ma tante et ma cousine, qui ont pris le temps de relire mon mémoire, même à plusieurs reprises pour ma sœur, en m'offrant leurs conseils avisés sur mes productions.

## Thème :

À l'école, la consigne, sous différentes formes, prend une place importante dans l'apprentissage pour les élèves, et peut être une source de différenciation par l'enseignant envers ces derniers. Cependant, bien que la différenciation soit faite dans le but de permettre aux élèves en difficulté d'entrer dans la tâche avec la même aisance que les autres élèves, elle peut parfois créer l'effet inverse et creuser les inégalités parmi les élèves. En effet, « ce qui se joue à l'échelle pédagogique peut contribuer à expliquer une part de la production des inégalités sociales de réussite à l'échelle du système scolaire » (Bonnéry, 2009a, p. 14)<sup>1</sup>, ainsi, certaines pédagogies ayant pour but de résoudre les inégalités et d'accompagner les élèves dans ce processus ne font que les accentuer, ce qui rend la tâche pour les années suivantes d'autant plus difficile.

---

<sup>1</sup> BONNERY S. « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage ». *Revue française de pédagogie*, n° 167 (2009a), p.14.

# Partie 1 : Construction théorique et méthodologique

## I/ État de l'art

### A/ Face à la consigne : Tous égaux ?

Comme le souligne Pierre Clanché dans le mensuel *Résonances* de mars 1999, « un ordre est fait pour être exécuté, une consigne pour être appliquée » (Clanché, 1999, p. 10)<sup>2</sup>. On pourrait alors voir la consigne à l'école comme reflétant le rôle des élèves et des professeurs quant au savoir. Les professeurs seraient là pour « déverser » leur savoir, afin que les élèves écoutent, aveuglément. Dans son ouvrage de 2001 paru dans *Pratiques*, Jean-Michel Adam, linguiste, se focalise sur les consignes en tant qu'« incitation à l'action », et les sépare en différents critères afin de montrer la « grande variété de genres » (Adam, 2001, p.11)<sup>3</sup> qui existe, et ainsi indiquer le sens de sa réflexion. En analysant les caractéristiques des textes d'incitation à l'action, il repère des critères revenant souvent, comme par exemple le fait que les textes d'incitation à l'action « émanent d'un expert dont la présence énonciative est effacée » (Adam, 2001, p.22)<sup>4</sup>. Il faudrait donc croire sur parole un expert en la matière qui ne se présente même pas. L'implicite ici est très marqué, et rend la tâche difficile pour les personnes qui n'ont pas les codes de nos façons de faire. Par exemple, les recettes de cuisine nous informent pas à pas du chemin à suivre, et notre seul rôle est de suivre cette direction sans remettre en question le fait de faire un certain mélange avant un autre (battre les blancs en neige avant de les incorporer dans le chocolat fondu). Cet expert implicite est visible à l'école. Le professeur est le garant de l'apprentissage de tous les élèves, et a donc un devoir d'expertise dans les confections de consignes en ce but. Il est de plus, selon Adam, instauré un « contrat de vérité » : lorsqu'il n'est pas accompagné par une « promesse de succès », celui-ci n'est encore une fois pas expliqué, mais nous y sommes tellement habitués que nous ne nous posons même plus de question. Cette « promesse de succès » a donc pour rôle de montrer le but à atteindre et

---

2 CLANCHE P. « Consigne et implicite : on ne peut pas tout leur dire, il ne faut pas » *Résonances*, n°7 (mars 1999), p.10

3 ADAM, J-M. « Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action ». *Pratiques* 111, n° 1 (2001), p.11

4 ADAM, J-M. « Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action ». *Pratiques* 111, n° 1 (2001), p.22

affirme qu'en suivant les consignes du texte d'incitation à l'action, celui-ci sera atteignable. Il sera expliqué plus tard (Adam, 2001, p. 32)<sup>5</sup> que ces contrats de vérité ne nécessitent pas de venir d'un texte écrit de manière subjective pour être compris comme tels, mais qu'ils appartiennent à des textes totalement objectifs. Cette découverte montre encore une fois la présence d'implicites, même quant à la forme du texte. Par exemple, lorsqu'on montre aux élèves la démarche à suivre pour arriver à un but donné (réalisation d'un programme mathématique sur scratch), ceux-ci sont « censés » savoir qu'il leur suffit de suivre les directives données pour arriver au but final. Dans ce type de cas, l'enseignant peut demander à l'élève d'appliquer des consignes, sans vraiment dire ce à quoi cela va servir, ni ce qu'ils vont pouvoir ainsi produire. Il en viendrait donc à l'élève d'avoir « assez confiance » en son professeur pour le suivre sans se poser de questions. Cette confiance ne s'établit pas sans preuves de réussite de tous les élèves grâce aux enseignements fournis. Dans l'introduction de la publication du Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports du 27/02/2019, on peut lire que « L'égalité des chances est un axe fort de la politique éducative interministérielle. Les transformations engagées depuis 2017 ont pour objectif de donner à chaque élève les mêmes chances, quelles que soient ses origines sociales ou territoriales ». Cette introduction montre tout d'abord l'inégalité présente auparavant quant aux chances fournies. Elle se veut rassurante et convaincante, pour montrer que les méthodes qui seront utilisées à partir de ce moment-là seront dans le but de parvenir à une égalité des chances. Stéphane Bonnéry, lui, part du constat que « l'école, notamment dans la scolarité unique, ne permet pas à tous les élèves d'apprendre les savoirs du programme qui sont pourtant enseignés à l'ensemble de la classe » (Bonnéry, 2009b, p.157)<sup>6</sup>. Malgré cette égalité de programme, on n'a alors pas d'égalité de savoir et d'apprentissage. Ainsi, « l'école participe « passivement » aux inégalités par le biais de ce qu'elle ne fait pas, ne transmet pas complètement dans les dispositifs pédagogiques qui sont proposés à tous les élèves » (Bonnéry, 2009b, p.157)<sup>7</sup>. Cette inégalité des chances serait alors en partie due à une mauvaise analyse des besoins des élèves quant à leurs apprentissages. Il faudrait alors bien comprendre les bagages qu'ont et que n'ont pas les élèves pour pouvoir ensuite créer un univers commun en classe. Les inégalités de chances

5 ADAM, J-M. « Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action ». *Pratiques* 111, n° 1 (2001), p.32

6 BONNERY S. « Contenus pratiques pédagogiques et échec scolaire », *Sociologie du système éducatif*, (2009b), p.157

7 BONNERY S. « Contenus pratiques pédagogiques et échec scolaire », *Sociologie du système éducatif*, (2009b), p.157

sont souvent plus visibles dans les classes populaires. Les élèves issus de ces milieux ont moins de chances de continuer leurs études, et sont plus enclins à partir plus tôt de l'école. Bonnéry, dans un livre sur la déscolarisation des élèves, principalement collégiens et lycéens, explique que « si la déscolarisation est plus fréquente dans les classes populaires, c'est d'abord une question d'acquisitions non-réalisées : les élèves concernés rencontrent des difficultés d'apprentissage dès l'école élémentaire »<sup>8</sup>. De prime abord, il faut s'intéresser à leur environnement principal et premier, soit leur famille. Anne Barrère rappelle que « le domicile familial reste un lieu central du travail scolaire, même à l'école primaire où les devoirs à la maison, pourtant interdits officiellement depuis 1956, sont toujours massivement donnés et demandés par les familles »<sup>9</sup>. Elle explique que les conditions de travail des élèves à la maison peuvent être drastiquement différentes selon les familles dans lesquelles ils vivent, que ce soit pour le temps pouvant être accordé par les parents, au temps disponible des enfants, aux conditions et matériel d'apprentissage, aux niveaux scolaires des parents. Cette demande de devoirs à la maison est alors porteuse d'inégalités. Dans les pratiques que j'ai pu observer durant ces dernières années, j'ai principalement remarqué que les devoirs demandés étaient des devoirs de rappel : revoir une notion, une séance, relire son cours au vu d'une évaluation. J'ai aussi remarqué que le devoir principal demandé à faire à la maison était la préparation de dictée. Une liste de mots est donnée, et les élèves doivent pouvoir bien les orthographier au moment convenu. Ce devoir n'est pas tout le temps un devoir de rappel, les mots sont parfois vus pour la première fois lors de l'apprentissage à la maison. Il y aurait alors là une tension entre la théorie selon laquelle tous les élèves ont les mêmes chances, et la pratique qui, en ne prenant pas en compte les caractéristiques des familles, creuse voire crée des inégalités. Je tiens à préciser que les responsabilités du décrochage scolaire ne vont pas aux familles, mais pas non plus à un enseignant précis : les pratiques de celui-ci sont régies par les programmes et formations auxquels il a participé, et qui l'ont incité à agir ainsi. La différence des élèves est alors à analyser, pour pouvoir la prendre en compte, et ainsi permettre une réelle égalité des chances.

---

8 BONNERY S. « Décrochage cognitif et décrochage scolaire », *La déscolarisation*, (2004), p.148

9 BARRERE A. « Les élèves face au travail scolaire : d'inégales mises à l'épreuve », *Sociologie du système éducatif*, (2009), p.175

B/ Une pseudo solution aux problèmes : « supprimer la difficulté en simplifiant la consigne »<sup>10</sup>

Jean-Michel Zakhartchouk, dans le mensuel *Résonances*, explique que du point de vue de la différenciation cette idée semble intéressante. Le problème résiderait dans les consignes ouvertes, réflexives. En effet, il est perçu que « cette liberté de la consigne suscite parfois un sentiment d'insécurité » (Basuyau, Guyon, 1994, p. 44)<sup>11</sup> chez l'élève, et qu'ainsi, lorsqu'il n'y a plus de démarche, les élèves se mettent à en chercher une, car ils sont habitués à ce qu'il y en ait une. Il faudrait donc étayer les consignes, pour accompagner les élèves dans leurs apprentissages. Stéphane Bonnéry nous met tout de même en garde, il ne faut pas étayer au point de perdre le but de l'activité. Les professeurs, pensant bien faire, « morcellent la tâche en micro-tâches successives déconnectées de la notion. [...] Cette adaptation aux spécificités supposées des élèves, qui s'impose, au travers de modèles de dispositifs pédagogiques, aux enseignants qui les mettent en œuvre plein de bonnes intentions, participe à l'opacité des enjeux cognitifs des tâches. L'enseignant vérifie l'enrôlement de ces élèves dans la tâche, bien plus fréquemment en quantité [...] que pour les « bons » élèves, en fait ceux qui sont dans la connivence avec le monde scolaire) » (Bonnéry, 2009b, p.164)<sup>12</sup>. Les apprentissages ne doivent pas être étayés au point où les différentes tâches n'aient plus de sens entre elles, sinon les élèves pourraient certes répondre aux questions, mais les objectifs ne seraient pas acquis. L'élève aura, peut-être, dans le moment présent, pu avancer, et ce n'est pas négligeable, mais il ne pourra pas prendre le recul nécessaire pour répondre à la prochaine question, qui elle, aura encore des difficultés supplémentaires. De plus, les étayages sont souvent construits de telle sorte qu'il y ait plusieurs petites questions simples, avant une question demandant de la réflexion plus poussée. Toujours selon Bonnéry, « cette première phase, lors de laquelle il n'est pas indispensable de comprendre le savoir pour « avoir juste », dure longtemps. Au contraire, la phase dite de « formalisation » ou « d'institutionnalisation » des savoirs qui est écourtée. D'abord, car peu d'élèves ont réussi à identifier ce qui était en jeu (parce qu'ils sont peu à être conscients qu'un savoir était en jeu) et sont donc « participants à ce moment-là.

---

10 ZAKHARTCHOUK J-M. « Former des élèves-statèges ». *Résonances*, n°7 (mars 1999), p.3

11 BASUYAU C. & GUYON S. « Consignes de travail en histoire-géographie : contraintes et libertés ». *Revue française de pédagogie* 106, n° 1 (1994), p.44

12 BONNÉRY S. « Contenus pratiques pédagogiques et échec scolaire », *Sociologie du système éducatif*, (2009b), p.164



Ensuite car, par souci compréhensible de valoriser tout le monde, on passe vite sur le moment qui ne permet pas de faire réussir tout le monde compte tenu du manque d'outils dont disposent les enseignants. Enfin et surtout, car c'est le moment le plus délicat, qui repose sur une activité cognitive de mise en relation, entre le savoir et des exercices appliqués différents, qui est si évidente dans les milieux longuement scolarisés, dans l'éducation familiale de ces derniers, qu'elle fait l'objet de peu d'outils à disposition des enseignants » (Bonnéry, 2009b, p.165)<sup>13</sup>. En d'autres termes, le temps utilisé pour expliquer comment répondre aux premiers exercices, chose que souvent les élèves ont parvenu à faire, ne sert qu'à valoriser les efforts des élèves, mais ne correspond à aucun objectif attendu par le professeur. Il ne reste donc plus assez de temps pour les apprentissages fondamentaux, qui sont, de plus, difficiles à expliciter. Les élèves pourraient alors avoir l'impression que s'ils ont réussi tous les exercices sauf un (le dernier), ils ont compris l'activité et n'ont pas à retourner dessus. Il faudrait alors expliciter l'importance de la dernière question, qui est centrale aux apprentissages. Les professeurs se retrouvent alors à utiliser beaucoup de temps et d'énergie pour des sujets qui ne correspondent pas aux apprentissages attendus, ce qui induit que « l'écart à combler est donc de plus en plus grand entre le niveau de ce qui est visé par les programmes, et une majorité d'élèves qui n'ont que l'école pour apprendre les savoirs scolaires, les éléments de la culture lettrée, scientifique, technologique » (Bonnéry, 2009b, p.152)<sup>14</sup>.

### C/ Quel est le véritable but de la consigne ?

Il faudrait alors réussir à trouver un juste milieu, à jouer sur les deux tableaux pour que les élèves puissent parvenir à progresser, sans pour autant donner des questions d'étayage avant une question plus ouverte et demandant de la réflexion. Comme le constate Bonnéry, les questions sont porteuses d'implicites sur les enjeux d'apprentissage et sur les techniques intellectuelles mobilisées par les élèves pour parvenir à intégrer ces enjeux. Ainsi, les questions posées par l'enseignant produisent des attitudes cognitives différentes selon les élèves en fonction de la contextualisation de leurs savoirs. L'étayage découpe souvent l'apprentissage en deux phases, « pour la plupart des élèves, la première phase n'a

---

13 BONNERY S. « Contenus pratiques pédagogiques et échec scolaire », *Sociologie du système éducatif*, (2009b), p.165

14 BONNERY S. « Contenus pratiques pédagogiques et échec scolaire », *Sociologie du système éducatif*, (2009b), p.152

pas permis de découvrir ou de construire un savoir, ni même d'identifier qu'un savoir était en jeu, alors que les « conclusions » de la seconde phase sont censées découler d'opérations intellectuelles qui n'ont pas été conduites. Ils ont suivi isolément chaque consigne dans l'ordre chronologique d'énonciation » (Bonnéry, 2009a, p.16)<sup>15</sup>. Cela peut ne pas aider les élèves, et même au contraire leur enlever toute possibilité de répondre à la question principale, demandant de la réflexion plus poussée. La même année mais dans un autre ouvrage, Bonnéry se penche sur l'école en tant qu'entité : « nombre de recherches ont étudié la classe comme un lieu parmi d'autres, indépendamment du fait que les interactions, les modes de communication, et les stratégies qui y ont cours le sont dans des situations d'enseignement-apprentissage, au sein d'une institution tiraillée entre des fonctions contradictoires de transmission à tous d'un corps de connaissances communes en même temps que d'élimination pour dégager une élite » (Bonnéry, 2009b, p.154)<sup>16</sup>. L'école a donc une double mission, et ces deux missions semblent « antagoniques, dont la confrontation travaille souterrainement ce qui se joue dans l'école » (Bonnéry, 2009b, p.150)<sup>17</sup>. Il serait alors difficile, de par le système scolaire actuel, de réussir à donner cette « égalité des chances » pourtant si demandée. Cependant, comme nous nous intéressons ici aux consignes scolaires, un autre facteur entre en jeu : l'enseignant « veut obtenir d'eux qu'ils apprennent des choses qui ont peu à voir avec la situation matérielle, ses contextes et arrière-plan, ou montrent qu'ils savent quelque chose ou mettent en œuvre un ou des savoirs précédemment appris ou censés l'avoir été. Autrement dit, l'enseignant a une double intention » (Clanché, 1999, p. 11)<sup>18</sup>. Alors, en plus d'avoir une double mission, l'éducation demande aux professeurs d'exercer avec une double intention, ce qui rend les apprentissages pour les élèves encore plus flous, surtout lorsque l'explicitation n'est pas présente. Il devient alors nécessaire d'étudier la consigne, pour en comprendre tous ses tenants et aboutissants, et ainsi pouvoir la manipuler, tel un outil, pour s'en servir à bon escient. Afin de pouvoir l'étudier, nous allons déterminer les types de consignes qui nous intéressent dans notre cas. Les consignes peuvent être classées selon différents critères.

---

15 BONNERY S. « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage ». *Revue française de pédagogie*, n° 167 (1 juin 2009a)

16 BONNERY S. « Contenus pratiques pédagogiques et échec scolaire », *Sociologie du système éducatif*, (2009b), p.154

17 BONNERY S. « Contenus pratiques pédagogiques et échec scolaire », *Sociologie du système éducatif*, (2009b), p.150

18 CLANCHE P. « Consigne et implicite : on ne peut pas tout leur dire, il ne faut pas » *Résonances*, n°7 (mars 1999), p.11

Dans son ouvrage de 2001 paru dans *Pratiques*, Jean-Michel Adam, linguiste, se focalise sur les consignes en tant qu'« incitation à l'action », et les sépare en différents critères afin de montrer la « grande variété de genres » (Adam, 2001, p. 11)<sup>19</sup> qui existe, et ainsi indiquer le sens de sa réflexion. Dans cette partie, il explique son choix des mots à utiliser. En effet, il préfère parler de « discours d'incitation à l'action » plutôt que de « discours procédural ». Ce dernier semble « trop vague » (Adam, 2001, p. 12)<sup>20</sup> et ne reflète pas ce qu'il veut dire, car il donne l'impression de plus s'intéresser au but qu'à la manière, cependant, comme l'objectif est de faire apprendre des méthodes, la manière est plus importante.

Par la suite, l'auteur analyse les caractéristiques des textes d'incitation à l'action, comme :

- Le « lexique spécialisé »: « À chaque genre correspond un lexique propre à son domaine de spécialité » (Adam, 2001, p. 23)<sup>21</sup>. En effet, certains textes d'incitation à l'action ne concernent pas la population entière et ne sont utiles qu'à un certain type de personnes. Il convient alors d'utiliser leur vocabulaire propre. La présence de verbes d'action est, par défaut, indispensable pour un texte d'incitation à l'action.
- La « macro-segmentation typographique »: afin de ne pas perdre le lecteur, les textes d'incitation à l'action utilisent souvent des méthodes de mise en page pour une meilleure lisibilité. Adam parle d'ailleurs ici de « vi-lisibilité » (Adam, 2001, p. 24)<sup>24</sup> pour appuyer son propos. La méthode la plus courante consiste à sauter une ligne entre chaque action que doit effectuer le lecteur. Plus tard, l'auteur reparle de cette « vi-lisibilité » (Adam, 2001, p. 33)<sup>22</sup>, mais cette fois-ci dans un cadre plus macro, c'est-à-dire dans le cadre des plans de textes. Il y montre ainsi que chaque famille de textes d'incitation à l'action a ses propres codes, qu'elle seule utilise et qui nous permettent d'ailleurs de les ranger. Il fera d'ailleurs (Adam, 2001, p. 36)<sup>23</sup> un aparté sur les parodies, qui reprennent justement les codes souvent implicites de

---

19 ADAM, J-M. « Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action ». *Pratiques* 111, n° 1 (2001), p.11

20 ADAM, J-M. « Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action ». *Pratiques* 111, n° 1 (2001), p.12

21 ADAM, J-M. « Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action ». *Pratiques* 111, n° 1 (2001), p.23

22 ADAM, J-M. « Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action ». *Pratiques* 111, n° 1 (2001), p.33

23 ADAM, J-M. « Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action ». *Pratiques* 111, n° 1 (2001), p.36

leurs cibles afin de les appliquer tout en s'éloignant du genre même de celles-ci.

- La « représentation d'actions »: Il y a ici une « abondance de prédicats représentant des actions temporellement successives et actualisées verbalement » (Adam, 2001, p. 24)<sup>24</sup>. Les consignes dans ces cas-ci sont explicitées sur la manière de procéder, la méthode à utiliser. Elles suivent pas à pas l'interlocuteur pour ne pas qu'il soit perdu et se demande comment procéder. Cette méthode consiste en un étayage pour l'interlocuteur. Selon les 6 fonctions d'étayage de Bruner, elle correspondrait au « maintien de l'orientation ».
- Les « marques de connexion »: Adam note « la rareté des connecteurs argumentatifs et l'abondance des organisateurs temporels ». Cette quasi-absence de connecteurs argumentatifs peut-être expliquée par, comme expliqué plus tôt, la présence d'un expert, qui ne ressent donc pas le besoin de s'expliquer quant à ses choix en termes d'actions. Ces connecteurs argumentatifs pourraient pourtant aider les élèves à comprendre le but des consignes, cela leur expliciterait ce qu'on leur demande.

Nous utiliserons lors de la construction méthodologique certains de ces critères afin de savoir sur quoi nous focaliser lors de nos observations.

Plus loin, Adam analyse une description dans une de ses citations : (« escarpée MAIS rapide » (Adam, 2001, p. 31)<sup>25</sup>. Il y montre qu'en fonction de l'emplacement de la description dans la phrase, celle-ci incite à une autre lecture, qui peut changer du tout au tout. En effet, ces trois mots tendent à orienter le lecteur vers la conclusion disant que même si la descente est escarpée, le fait qu'elle soit rapide penche sur la balance, et l'emporte. Dans le domaine éducatif, on peut voir qu'on utilise souvent pour convaincre les élèves ce type de phrase. En effet, on peut par exemple entendre « Oui il y a beaucoup de phrases à écrire, mais plus vite tu commences, plus vite tu pourras aller dehors », ou bien « là il n'y a pas de couleurs, mais c'est vous qui allez les rajouter en faisant des calculs ». Le but même de ce type de phrase est de rendre positif un constat négatif de la situation ou inversement.

Cet ouvrage parle exclusivement de la consigne écrite, sans cibler la consigne à l'école. Claude Basuyau et Simonne Guyon évoquent également la consigne écrite, dans un article

---

24 ADAM, J-M. « Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action ». *Pratiques* 111, n° 1 (2001), p.24

25 ADAM, J-M. « Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action ». *Pratiques* 111, n° 1 (2001), p.31

paru en 1994 dans la Revue Française de Pédagogie. Celui-ci est focalisé sur la consigne écrite en histoire-géographie. Basuyau et Guyon évoquent le lien entre l'élève et l'enseignant comme « le projet d'un partage du savoir » (Basuyau, Guyon, 1994, p. 41)<sup>26</sup>. La consigne est un outil permettant aux élèves d'acquérir des savoirs (toutes les connaissances acquises au cours d'un apprentissage), des savoir-être (attitude, vivre en société) et des savoir-faire (les compétences pratiques, l'expérience): « ce qui compte n'est pas tant l'exécution de la tâche que l'apprentissage qui en résulte. » (Basuyau, Guyon, 1994, p. 40)<sup>27</sup>.

Dans le cadre scolaire, la consigne prend en compte l'écrit et l'oral. Il est alors important de voir les similitudes et les différences entre ces deux types de consignes. Comme nous allons nous focaliser sur la consigne dans le cadre scolaire, il était important de commencer par voir les connivences entre les consignes scolaires et les consignes de tous les jours, pour se rendre compte que la consigne est partout, sous plusieurs formes que l'on revoit ensuite à l'école. Cela contribue à masquer les difficultés de compréhension des consignes. En effet, les élèves dépourvus du capital culturel sur lequel se repose l'école n'auront pas les « bases » qui nous semblent évidentes. Alors, s'il n'y a pas d'explicitation de ce capital culturel, un écart de connaissances pourrait se creuser, pour former des disparités plus importantes encore. Cet écart de connaissances est lié aux non-dits de l'enseignement. Selon Bonnéry, « on attend que ces élèves mobilisent des attitudes d'appropriation [...] alors même qu'on les engage dans des tâches qui créent de l'opacité, voire encourage des attitudes de simple conformité aux consignes, conformité disjointe de l'identification des savoirs » (Bonnéry, 2009b, p.160)<sup>28</sup>. En d'autres termes, les consignes données aux élèves ne sont compréhensibles que lorsqu'on connaît les règles du « jeu », et lesdites règles ne sont pas explicitées au début de la partie. Bonnéry a expliqué dans un autre ouvrage : « Les consignes s'adressent sur le mode de l'évidence à celui qui saura entendre l'implicite »<sup>29</sup>. Lorsqu'un professeur étaye son propos en simplifiant une consigne, pour aider, il risque de perdre l'élève, et de l'emmener hors de son objectif d'apprentissage. Bonnéry continue en

---

26 BASUYAU C. & GUYON S. « Consignes de travail en histoire-géographie : contraintes et libertés ». *Revue française de pédagogie* 106, n° 1 (1994), p.41

27 BASUYAU C. & GUYON S. « Consignes de travail en histoire-géographie : contraintes et libertés ». *Revue française de pédagogie* 106, n° 1 (1994), p.40

28 BONNÉRY S. « Contenus pratiques pédagogiques et échec scolaire », *Sociologie du système éducatif*, (2009b), p.160

29 BONNÉRY S. « Les définitions sociales de l'apprenant : approche sociologique, interrogations didactiques », *Recherches en Didactiques*, (2011) n°12, p.77

ajoutant que « cette adaptation à de supposées caractéristiques des élèves opacifie la nécessaire attitude réflexive vis-à-vis des savoirs scolaires. Elle opacifie également la nécessité de se dégager de la conception première qu'ils ont de ce qui est attendu d'eux » (Bonnéry, 2009b, p.165)<sup>30</sup>. En plus de rendre flous les attendus scolaires pour les élèves en difficulté, le sur-étayage peut être contre-productif. En effet, lorsque les élèves appliquent ce qui est demandé sans apprendre les savoir-faire, qui étaient le but premier de l'activité, cela fait perdre du temps précieux à ces élèves, qui ne les aident pas à rattraper le niveau, et qui plutôt même creuse les inégalités. « L'École, en ne prenant pas en charge la transmission de ce qui est indispensable à la réussite (elle se contente de « mettre en présence » de façon implicite), contribue à la construction de difficultés » (Bonnéry, 2004, p.157)<sup>31</sup>. On est alors face à un « malentendu sociocognitif ». Selon le collectif Éducation et Scolarisation (ESCOL), ce terme correspond au « travail de l'élève « à côté » des enjeux d'apprentissage, alors qu'il pense faire ce qui est sollicité par l'enseignant au regard de ce qu'il a compris des consignes. Le malentendu est réciproque : le professeur croit, parce que l'élève travaille, que celui-ci s'engage dans l'activité intellectuelle pertinente » (Bonnéry, 2004, p.151)<sup>32</sup>. C'est en effet ce qui est constaté par plusieurs chercheurs travaillant autour de l'apprentissage et de la consigne. Comme chaque parti pense que le travail est effectué, aucun des deux ne s'affole, et pourtant, les apprentissages attendus ne sont pas réalisés. Les élèves s'appliquent à exercer des « logiques de conformation : ils essaient de « faire » sans soupçonner qu'au travers de la tâche ils sont censés apprendre, comprendre ; ils tendent d'arriver au produit fini, au résultat, sans percevoir la nécessaire mise en activité cognitive, leur propre construction des savoirs ; leur but est de satisfaire à ce qu'ils perçoivent comme un « commandement » de l'enseignant, pour avoir une bonne note » (Bonnéry, 2004, p.153)<sup>33</sup>. Or, les notes ne sont pas toujours proportionnelles au travail fourni. « On comprend donc qu'un certain nombre d'élèves voit s'alourdir la charge de travail, à certains moments et dans certaines matières, sans en obtenir les bénéfices scolaires escomptés, alors même que, de leur point de vue, ils respectent les normes scolaires » (Barrère, 2009, p.174)<sup>34</sup>. A se retrouver en difficulté à répétition, les élèves peuvent se décourager, ne pas

---

30 BONNERY S. « Contenus pratiques pédagogiques et échec scolaire », *Sociologie du système éducatif*, (2009b), p.165

31 BONNERY S. « Décrochage cognitif et décrochage scolaire », *La déscolarisation*, (2004), p.157

32 BONNERY S. « Décrochage cognitif et décrochage scolaire », *La déscolarisation*, (2004), p.151

33 BONNERY S. « Décrochage cognitif et décrochage scolaire », *La déscolarisation*, (2004), p.153

34 BARRERE A. « Les élèves face au travail scolaire : d'inégales mises à l'épreuve », *Sociologie du système éducatif*, (2009), p.174

comprendre ce qu'ils doivent faire pour pouvoir avancer, alors qu'ils arrivent à faire ce qu'on leur demande explicitement.

Les enseignements divulgués à l'école seraient alors destinés aux élèves qui ont déjà des facilités. Ils leur permettraient de s'épanouir, de continuer à avancer, alors que pour les élèves en difficulté, les pédagogies mises en place creusent parfois encore plus les inégalités, et ne permettent pas cette « égalité des chances ». Ce qu'il faudrait alors questionner, c'est le rôle de l'enseignant. « Il y aurait des élèves « en difficulté » et des élèves « brillants » chez qui cela « brille » en eux sans que l'école n'y soit pour rien. Cela interroge. On fait alors comme si l'école était un abat-jour qui se contente de canaliser ce qui brille ou pas, et non pas d'allumer la lumière scolaire chez tous les élèves » (Bonnéry, 2009b, p.160)<sup>35</sup>.

Je m'interroge alors sur les processus d'apprentissages des élèves. En quoi celui-ci a un impact sur les élèves et leurs apprentissages ? Ils vont en effet mobiliser différentes attitudes cognitives devant l'apprentissage, et cela aura des répercussions sur leurs compétences travaillées. En particulier au sein du processus d'apprentissage, nous allons nous intéresser à la consigne, en nous demandant en quoi elle peut impacter l'apprentissage des élèves. Il est alors possible que la consigne ne joue qu'un rôle superficiel à l'apprentissage des élèves. En effet, ceux-ci peuvent toujours faire un exercice sans comprendre véritablement ce qu'ils avaient à faire, par exemple simplement en observant ses camarades, ou bien par « bon sens », comme on demande souvent aux élèves de faire les mêmes types d'exercices a de nombreuses reprises. La consigne pourrait sinon être le pilier de l'apprentissage, les élèves ne peuvent rien faire si on ne leur dit pas de le faire, voire même si on ne leur dit pas comment le faire. Face à ces deux extrêmes, on pourrait alors se demander si la réalité ne se passe pas plutôt entre celles-ci, à des degrés encore à définir.

## II/ Construction méthodologique

Afin de répondre à ces questions, nous allons nous axer sur des observations de terrain, la participation active et les discussions informelles. Nous verrons ainsi comment

---

35 BONNERY S. « Contenus pratiques pédagogiques et échec scolaire », *Sociologie du système éducatif*, (2009b), p.160

les consignes sont mises en place et réfléchies sur le terrain d'une classe de CE2/CM1 d'une ville rurale. Nous irons aussi analyser des productions d'écrits d'élèves. Afin d'observer en classe ce qui nous intéresse, il est important de savoir ce que l'on veut observer à l'avance. Nous allons alors compter, classer et comparer les critères qui nous intéressent. À la manière de Régine Sirota<sup>36</sup>, nous allons étayer notre grille d'observation qui nous permettra de savoir ce qu'il nous faut observer afin de répondre à notre problématique. Cependant, bien qu'il soit important de créer ces critères, il ne faut pas fermer notre grille à de nouvelles catégories d'observation qui pourraient apparaître ultérieurement. De même, il ne faudra pas oublier notre position d'enquêteur qui peut introduire des effets qui ne sont pas présents normalement dans le cadre de la classe. Je me base sur ce qu'a dit Sirota. En effet, lorsque cette dernière analyse les postures des professeurs et des élèves, elle prend soin de prendre en compte sa présence dans la classe. Dans le classement de Jean-Michel Adam, nous allons nous focaliser sur certains de ses critères, comme :

- Le « lexique spécialisé » : Nous allons observer les consignes relevant d'un certain lexique spécialisé, pour relever les difficultés rencontrées par les élèves en contact avec cette consigne, et les apports de l'enseignant au regard de cette difficulté.
- La « macro-segmentation typographique » : souvent liée avec le « lexique spécialisé », ce critère concerne la mise en page, soit la mise en forme typographique. Par exemple, pour comprendre si la consigne écrite demande une réponse simple ou développée, le lexique peut aider, mais il est aussi possible que la mise en page soit un facteur à la façon dont on va se permettre de penser la réponse. Cette typographie peut aussi concerner la place laissée pour une réponse. En effet, lorsqu'on demande aux élèves de remplir un texte à trous, en leur demandant « complète le texte en remplissant les « ... » », l'élève peut se sentir obligé de ne remplir que sur les pointillés, même si de la place a été laissée à la suite, pour répondre plus amplement. On peut donc constater que le support utilisé peut avoir des effets sur la manière de s'en saisir, de répondre, de travailler, de s'engager dans le travail. Ce critère peut soit permettre de faire en sorte que l'élève puisse voir plus facilement la consigne et la comprendre, ou alors elle peut le perdre s'il n'a jamais vu cette typographie.

---

36 SIROTA R. *L'école primaire au quotidien*, (1988), Paris, PUF



Jean-Michel Zakhartchouk quant à lui propose de classer les consignes selon différents critères, dont certains qu'il nous est intéressant de reprendre :

- Les consignes sont orales, écrites, ou bien mixtes (Zakhartchouk, 2000, p. 64)<sup>37</sup>
- « Certaines sont plutôt des conseils, d'autres des injonctions impératives » (Zakhartchouk, 2000, p. 64)<sup>37</sup>
- « Certaines sont répétées plusieurs fois et font partie de la routine ; d'autres sont bien précises et invitent à un travail autonome (débrouillez-vous tout seuls) entrecoupées cependant par des aides si... l'enseignant est de bonne humeur ou compréhensif ce jour-là ! » (Zakhartchouk, 2000, p. 64)<sup>37</sup>.
- On pourrait aussi se demander pour les consignes interrogatives, mais aussi pour tous les autres types de consignes, si elles sont introduites pour permettre aux élèves d'entrer dans la tâche, si elles servent d'évaluation (et laquelle ? Diagnostique ? Sommative ? Formative ? Autre ?), ou bien si elles sont simplement entrées dans la routine, et ne demandent pas vraiment de réponse (par exemple les tics de langage tels que « c'est compris ? »). On pourrait aussi analyser si la consigne est bien séparée du reste de l'enseignement (ou alors elle est noyée dans une masse d'informations et de distractions supplémentaires).
- Pour les consignes formatives, « l'objectif n'est pas forcément que l'élève sache répondre, mais qu'il puisse entrer dans une démarche de recherche active, de réflexion » (Zakhartchouk, 2000, p. 65)<sup>38</sup>.
- Pour les consignes sommatives, le but est de « vérifier des connaissances » (Zakhartchouk, 2000, p. 65)<sup>38</sup>.
- Pour les consignes diagnostiques, le but est « d'établir un état des lieux initial selon que les élèves savent ou non y répondre » (Zakhartchouk, 2000, p. 65)<sup>38</sup>.
- Pour ce qui est de la conception de la consigne, il est intéressant de se demander si les consignes sont « élaborées par l'enseignant lui-même, tout seul ou avec ses collègues », ou bien si elles sont « reprises de manuels ou recueils d'exercices, livres du maître, etc. » (Zakhartchouk, 2000, p. 66)<sup>39</sup>.

---

37 ZAKHARTCHOUK J-M. « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique ». *Repères* 22, n° 1 (2000), p.64

38 ZAKHARTCHOUK J-M. « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique ». *Repères* 22, n° 1 (2000), p.65

39 ZAKHARTCHOUK J-M. « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique ». *Repères* 22, n° 1 (2000), p.66

- Si la consigne a pour but de questionner un texte, on peut aussi classer les consignes en fonction de ce que l'on attend de l'élève : une lecture sélective du texte, une interprétation de sa globalité ou faire appel à des connaissances extérieures au texte même (Zakhartchouk, 2000, p. 68)<sup>40</sup>.
- Nous allons aussi regarder le rôle du professeur quant à la difficulté que rencontrent les élèves. En effet, si l'élève a des difficultés de compréhension, le professeur pourrait être amené à étayer la consigne, ou alors à l'aider à entrer dans la tâche en lui donnant la façon de faire pour le premier exercice, ou encore d'autres manières pour « aider » les élèves. Cette aide peut en effet ne pas en être une, et laisser les élèves dépendants du professeur, ce qui n'est justement pas le cas premier de l'étayage selon Bruner, qui lui pense que l'étayage ne devrait être que la prémisse de l'enseignement et un soutien qui ne soit que temporaire pour les élèves. Or l'étayage amène parfois les professeurs à juger eux-mêmes de la capacité ou de l'incapacité de leurs élèves, et ainsi de ne jamais leur faire construire un cheminement de pensée pour qu'ils puissent résoudre des problèmes complexes par eux-mêmes. Il ne faut cependant pas oublier « qu'il est difficile parfois d'entrer dans la tâche sans une aide, sans un accompagnement, que la contrepartie d'une consigne difficile réside dans cet accompagnement judicieux qui évite les décourageantes débauches d'énergie « pour rien » (Zakhartchouk, 2000, p. 71)<sup>41</sup>. L'étayage fait donc partie intégrante de l'enseignement, et ne doit pas être laissé de côté s'il est nécessaire de l'utiliser. En revanche, le but n'est pas non plus de créer un « effet Topaze », soit de faire le travail à la place de l'élève. Il faut réussir à lui faire faire le travail, tout en restant en retrait, et en n'étant qu'un simple médiateur entre le savoir et l'élève. Cet effet, selon Guy Brousseau, ne permet pas aux élèves d'acquérir des savoir-faire, et donc de pouvoir mieux se débrouiller ultérieurement. Cette méthode n'a qu'un effet immédiat : permettre au professeur de passer à une autre activité plus vite.

Il sera intéressant de noter le temps passé lors de l'institutionnalisation sur les différents types de questions. En effet, Bonnéry avait noté en 2009 avoir constaté que les questions à « résolution facile » occupaient beaucoup plus de temps que les « sauts

---

40 ZAKHARTCHOUK J-M. « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique ». *Repères* 22, n° 1 (2000), p.68

41 ZAKHARTCHOUK J-M. « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique ». *Repères* 22, n° 1 (2000), p.71

cognitifs » (Bonnéry, 2009a, p.19)<sup>42</sup>, qui sont pourtant le but même de la tâche. Nous nous pencherons alors, en plus d'observer à qui ces « sauts cognitifs » sont demandés, sur le temps consacré à ces consignes et à leurs résolutions.

En dehors de cette analyse de la consigne, il est aussi intéressant de regarder comment se passe le « travail en équipe » (Zakhartchouk, 2000, p.74)<sup>43</sup>. En effet, comme l'écrit Zakhartchouk, ce travail en équipe est un point central qui ne peut pas être négligé, et qui a un impact important sur l'apprentissage des élèves. Je ne m'intéresserai ici qu'au travail en équipe en lien avec la consigne, comment ce travail (ou non-travail) agit sur la vision que les élèves peuvent avoir d'une consigne. J'ai pu par exemple voir dans une école maternelle (qui était séparée de l'école élémentaire en deux bâtiments distincts) que le travail en équipe constituait un enjeu essentiel au bon fonctionnement de l'école. Les enseignantes s'étaient accordées sur les consignes à donner aux élèves, sur leurs possibilités et leurs interdictions, sur l'autonomie qu'ils pouvaient avoir en fonction des niveaux, et donc sur toutes les règles qui régissent l'établissement. Grâce à cette façon de procéder, elles n'avaient pas besoin à chaque rentrée de lister toutes les règles, car sans vraiment s'en rendre compte, les élèves les avaient intégrées et les Petites Sections, nouveaux arrivants, les apprenaient par mimétisme des élèves des autres niveaux. De plus, lorsqu'une enseignante fût un jour malade, la répartition de ses élèves, dans les autres classes, ne provoqua pas un grand désarroi pour les autres, car toutes les classes de maternelle sont de triple niveau, et avancent dans le programme au même rythme. Ainsi, les classes accueillantes ressemblaient à des classes normales, avec un effectif tout de même beaucoup plus important.

Il sera d'autre part aussi important d'analyser comment l'enseignant gère la différenciation au sein de sa classe. En effet, il existe différentes façons de différencier les élèves :

- La gestion du temps. Est-ce que l'enseignant passe plus de temps avec les élèves en difficulté, ou bien moins ? Le temps passé avec eux est-il consacré à eux, ou bien les autres élèves viennent souvent interrompre ce moment privilégié ?
- Y a-t-il des « fiches d'aide » à disposition ? Comme par exemple des bandes numériques, ou bien leurs tables de multiplication, ou encore leurs frises

---

42 BONNERY S. « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage ». *Revue française de pédagogie*, n° 167 (1 juin 2009a), p.19

43 ZAKHARTCHOUK J-M. « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique ». *Repères* 22, n° 1 (2000), p.74

chronologiques des ères, que les élèves peuvent prendre s'ils ne connaissent pas encore bien ces apprentissages précis.

- La simplification de la consigne ou alors le temps donné en plus. Ces deux aides vont de paire, car elles permettent à l'élève de pouvoir faire le travail avec autant de facilité que les autres élèves. Il faut toutefois s'assurer que lors de la simplification de la consigne, la partie simplifiée ne soit pas indispensable aux apprentissages de l'élève, car sinon cela creusera encore plus les écarts entre l'élève différencié et les autres élèves. Il faut alors, lorsqu'une consigne sera simplifiée, observer comment cette simplification est réalisée, en lien avec les objectifs d'apprentissages de la séance posés par l'enseignant. Si la simplification entraîne une mauvaise compréhension de la consigne, ou ne permet aux élèves de ne saisir qu'une dimension de la consigne, la simplification n'aide pas à réduire les inégalités entre les élèves.
- Est-ce que l'étayage est plus important ? Cette pratique revient souvent au problème présenté juste avant, et qui consiste à creuser un écart encore plus grand, quand le but est justement de le diminuer.
- Nous pourrions aussi nous demander si l'enseignant crée des groupes de niveaux. Ceux-ci ont des points positifs comme négatifs, et il faudra alors bien observer comment leur mise en œuvre est faite : il ne faudrait pas que l'écart de niveau se creuse d'autant plus, et qu'il devienne ainsi impossible aux élèves de changer de groupe de niveau. Une façon de pallier ce problème serait de créer des groupes flexibles : cette pratique, plutôt courante chez les enseignants, surtout en élémentaire, consiste à créer des groupes de niveaux en fonction du sujet abordé (mathématiques, lecture, écriture,...). Ainsi, les groupes changent selon les niveaux par matière des élèves. Ces groupes doivent de plus pouvoir évoluer au cours de l'année, si le thème de la matière change.

## Partie 2 : Analyse des consignes observées en classe

### I/ Contextualisation

Avec tous ces angles de vues possibles pour l'observation en classe, je suis allée en stage et me suis vite rendue compte de la quantité de consignes présentes, qu'elles soient pour la classe, pour les élèves en individuel, qu'on parle des consignes implicites ou explicites, de celles écrites ou de celles dites. La tâche m'a semblé trop fastidieuse pour tout observer, il m'aurait fallu avoir plusieurs caméras pour filmer en permanence afin de m'assurer de ne rien oublier, et de pouvoir être accompagnée par des collègues afin d'observer les réactions de chaque élève. J'ai alors décidé de me concentrer sur certaines dimensions de la consigne, pour réussir à les comprendre et les analyser en profondeur. Je me suis donc penchée en priorité sur les consignes répétées et celles mal comprises, car elles me semblaient pouvoir refléter au mieux l'écart entre ce que le professeur veut que les élèves fassent et ce que les élèves pensent devoir faire.

Les deux écoles dans lesquelles j'ai pu observer et analyser les élèves et professeurs cette année sont des écoles socialement favorisées. Elles se situent dans des quartiers résidentiels de la zone péri-urbaine de Nantes, où les classes moyennes et supérieures sont très présentes. Je suis allée dans une classe de maternelle triple niveau comprenant 6 PS, 5 MS et 12 GS (Petite Section / Moyenne Section / Grande Section) au sein d'une école maternelle de 4 classes dont chacune d'elle a une ATSEM (Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles). L'école primaire comporte 277 élèves. Je suis également allée dans une classe de double niveau (et double cycle) comprenant 12 CE2 et 11 CM1 (Cours Élémentaire 2ème année / Cours Moyen 1ère année) dans une école de 238 élèves. Il m'a semblé important de définir le public rencontré pour pouvoir comprendre certaines actions que j'ai pu observer à répétition, comme par exemple la grande présence des parents, ou bien, et c'est ce qui m'intéresse le plus dans mon analyse, les conditions de possibilités de l'implicite. Selon que l'on soit en classe de maternelle ou d'élémentaire, les consignes sont données différemment, que ce soit déjà par l'oral ou par l'écrit. Les élèves de maternelle vont essentiellement rencontrer des consignes orales, tandis que les élèves d'élémentaire rencontreront les deux types de consigne. Il sera alors intéressant d'observer les différences de passation de consigne, et ce que cela engendre chez les élèves en fonction de leur

niveau.

## II/ La consigne comme étayage de la tâche

La mise au travail des élèves constitue une partie importante de l'apprentissage. Elle est d'ailleurs considérée comme un étayage de la tâche pour les élèves. Jérôme Bruner, psychologue, définit 6 fonctions principales de l'étayage, que sont :

- L'enrôlement : Mettre les élèves dans la tâche, leur faire susciter de l'intérêt pour l'activité à venir.
- La réduction des degrés de liberté : Simplifier la tâche pour permettre aux élèves de la résoudre sans être confrontés à des difficultés éventuelles. Bruner souligne cependant devoir faire attention à ce que le but de la tâche soit toujours atteint, avec ou sans réduction des degrés de liberté. L'étayage doit servir d'aide pour les élèves, et non de frein à leurs apprentissages.
- Le maintien de l'orientation : Pour que l'élève finisse sa tâche, il est important de garder son attention jusqu'au bout, et que le but final ne soit pas déformé.
- La signalisation des caractéristiques déterminantes : Mettre en valeur les points décisifs de la tâche, ceux dont il ne faut pas passer à côté, et qui nécessitent plus de réflexion.
- Le contrôle de la frustration : Face à des obstacles, maintenir l'élève dans la tâche et ne pas le laisser perdre l'intérêt pour celle-ci.
- La démonstration : Présenter à l'élève ce qui était attendu qu'il produise, afin de lui permettre d'observer l'écart possible entre sa production et ce qui était attendu.

La consigne en elle-même peut avoir des fonctions d'étayage. On verra par la suite différentes fonctions d'étayage que j'ai pu remarquer dans mes différents stages.

### A) Comment l'enrôlement des élèves est-il présent dans l'enseignement ?

#### 1. Susciter l'attention des élèves envers la tâche à réaliser en nommant les élèves

Afin de les rendre acteurs de leurs apprentissages, la première chose à faire est l'enrôlement des élèves dans la tâche. Il faut alors que les élèves s'intéressent à l'activité

abordée, et pour cela, il est possible de leur faire par exemple voir la tâche comme un "jeu", mais aussi, et cela étant d'autant plus important en maternelle, nommer les élèves. La maternelle constitue souvent pour l'enfant les premiers moments d'interaction sociale dans lesquels ils ne sont pas les seuls à être au centre de l'attention. À l'école, il y a plein d'élèves de leur âge, et donc l'attention portée sur eux n'est pas la même qu'à la maison, où ils sont les seuls de cet âge-là, et beaucoup moins nombreux. Afin de distinguer les élèves et de ne pas leur permettre de se fondre dans la masse, il est possible comme enrôlement de nommer les élèves à qui on parle. Ainsi, ils adhèrent plus facilement à ce qui sera dit par la suite. Nommer les élèves pour qu'ils comprennent que la consigne s'adresse à eux devient de moins en moins nécessaire avec le temps, si bien qu'en élémentaire on ne nomme que certaines fois les élèves, pour des cas plus précis.

Dans les consignes que j'ai pu observer, certaines relevaient de l'enrôlement, comme par exemple des consignes répétées. En classe de maternelle, pour susciter l'attention de Léo, la professeure le nommera, pour ensuite répéter, dans une même phrase, ce qu'elle attend de lui : « Allez Léo regarde ce que tu fais avec les yeux ». Le but de la répétition est de permettre à l'élève de comprendre ce qui est attendu de lui, et peut-être même de s'assurer que le vocabulaire "regarde" ne soit pas un obstacle pour qu'il exécute la tâche demandée. Léo se sent alors concerné par ce que la professeure demande et donc se met au travail. On arrive alors à la fonction même de l'enrôlement, qui est de permettre aux élèves de se mettre au travail.

## 2. Arriver au but de l'enrôlement : que les élèves entrent dans la tâche

Lorsque la consigne est donnée, le professeur s'attend à ce que l'élève comprenne qu'il doit se mettre au travail, et pourtant, les élèves eux peuvent parfois ne pas entrer dans l'activité. Ce fut le cas plusieurs fois en maternelle. Les élèves n'ont pas encore les codes de l'école et peuvent se perdre parmi cette multitude d'autres enfants. Ainsi, lorsqu'une consigne est donnée, il leur arrive de ne pas se sentir concernés et de penser que la consigne est seulement pour les autres, mais pas pour eux.

La professeure explique en plénière aux élèves ce que chaque groupe fera ultérieurement, c'est à dire que tous les élèves sont au coin regroupement, et qu'elle énumère ce que les "grands" (GS) vont faire, puis les "moyens" (MS), et enfin les "petits" (PS). Lorsque la

consigne est donnée pour les petits, tous les élèves peuvent aller faire leurs activités. Cette fois-ci, les élèves de PS et les élèves de MS sont partis accomplir les tâches demandées, mais les élèves de GS, eux, étaient restés dans le coin regroupement. La professeur leur a alors demandé « Est-ce que j'ai déjà expliqué la consigne les grands ? Alors pourquoi vous ne commencez pas ? ».

Il était évident pour elle qu'ils avaient à se mettre au travail après avoir donné les consignes à tous les groupes, mais les élèves de GS n'avaient pas retenu ce qu'ils avaient à faire, soit car ils étaient tous trop dissipés le temps de la consigne, soit parce que la durée entre le moment où la consigne leur a été donnée et le moment où ils avaient à l'appliquer était trop importante. Le temps d'explication est parfois très long, ce qui demande alors aux élèves de maintenir une concentration pendant un temps non négligeable, et de savoir quelles informations ils avaient à retenir en priorité.

B) En quoi la réduction des degrés de liberté des élèves dans la tâche affecte-t-elle les apprentissages ?

### 1. Réduire les degrés de liberté par la parole

Même quand les élèves entrent dans la tâche, ils peuvent rencontrer des difficultés d'interprétation. Pour qu'ils comprennent quelle activité précise il leur est demandée de faire, les mots peuvent avoir toute leur importance. Ceux-ci sont parfois source d'erreurs car ils ne disent pas littéralement ce qu'on veut leur faire dire, ou alors ils peuvent permettre d'aiguiller l'élève dans sa méthode de réflexion.

Ce fut le cas par exemple pour Alexandra, élève de GS ayant des difficultés de compréhension et d'expression orale. Nous étions ici dans une séance de mathématiques, pour trouver le complément à 10. La professeur donne une première consigne à Alexandra « Combien en manque-t-il pour avoir 10 ? », celle-ci ne sait pas répondre. Elle donne alors le nombre de doigts levés sur les mains de la professeure, mais ce n'est pas ce qu'elle demandait. Cette dernière reformule alors : « Je veux qu'il y en ait 10, je demande combien il en manque ». Alexandra ne répond pas, soit parce qu'elle réfléchit, soit parce qu'elle n'a toujours pas compris la consigne. La professeur reformule alors une dernière fois : « Combien il y a de doigts baissés ? » Là, Alexandra arrive à répondre en comptant sur les



doigts de la professeur. Le résultat est alors bon, mais l'on pourrait se demander si l'objectif est le même en fonction de la première consigne donnée et de la dernière. Effectivement, la première consigne parle du complément à 10, et demande, par n'importe quelle manière, de trouver ce dit complément, tandis que la dernière consigne ne parle plus explicitement du complément à 10, en imposant une méthode pour le trouver. Le but de la première consigne pour les élèves est donc de trouver le complément à 10, tandis que le but pour la dernière consigne est de compter le nombre de doigts baissés.

## 2. Réduire les degrés de liberté par le geste

Bien que les mots soient importants pour faire comprendre aux élèves ce que l'on veut qu'ils fassent, les gestes le sont tout autant et peuvent même servir à appuyer ce qui est dit. J'ai pu l'observer dans mes deux stages en particulier en éducation physique, car le corps fait plus facilement partie de l'activité dans cette matière que dans une autre.

En maternelle, la professeur expliquait ce que le premier demi-groupe de GS avait à effectuer comme parcours « Je démarre en haut » « Je repasse sur le même chemin pour repartir », en allant près des différentes constructions et en pointant du doigt le chemin qu'ils avaient à parcourir. En joignant son geste à la parole, les élèves peuvent la suivre des yeux tout en retenant le vocabulaire utilisé. Le geste n'avait pas besoin de demander des efforts importants et pourtant les élèves parvenaient à suivre sans difficultés ce que la professeure leur demandait de faire.

Le geste peut aussi être plus explicite et prononcé. En élémentaire, les élèves faisaient de la danse avec une intervenante extérieure. Celle-ci s'impliquait dans la tâche et pour les premières séances elle faisait l'effort de montrer aux élèves avec son propre corps comment accomplir ce qu'elle attendait. Cette implication était parfois indispensable pour les élèves, car elle pouvait utiliser un vocabulaire très précis et inconnu pour eux, alors leur montrer par le geste était la seule manière pour de leur faire comprendre.

Le geste peut alors aider à la compréhension lorsque les mots sont insuffisants. Dans les deux exemples vus en classe, le geste était présent en raison d'un manque de vocabulaire des élèves, pour leur faire apprendre de nouveaux mots. On peut alors comprendre que pour l'apprentissage d'une nouvelle notion ou bien d'une nouvelle langue, le geste fera partie intégrante de l'apprentissage.

### C) Le maintien de l'orientation : l'étayage le plus présent dans les consignes

Pour que les élèves ne changent pas de but lors de la réalisation de la tâche, l'une des modalités observées d'usage de la consigne consiste aussi dans le fait de les garder maintenus dans l'objectif attendu. La tâche peut parfois nécessiter des activités diverses, et il est alors difficile de retenir toutes les consignes dans une longue durée.

1. Comment maintenir les élèves dans plusieurs orientations (car plusieurs tâches parfois étalées dans le temps) ?

C'était par exemple le cas lorsque les élèves de GS étaient séparés en deux groupes. Dans ces cas-ci, chaque groupe avait une activité, puis dans un second temps les activités étaient échangées. Comme la consigne pour chaque groupe avait préalablement été expliquée en plénière, la professeure s'attendait à ne pas avoir à réexpliquer au groupe suivant ce qu'il aurait à faire, pourtant, c'était souvent le cas. Les élèves ne parvenaient pas à retenir pendant toute la durée de leur première activité ce qu'ils allaient devoir accomplir lors de la seconde.

La classe se retrouvait alors face à une incompréhension de l'autre : la professeure s'attend à ne pas avoir besoin de se répéter, la consigne avait déjà été dite plus tôt, et la moitié des élèves l'a appliquée sans problème directement après, donc pourquoi ce groupe-ci n'y arriverait pas ? De l'autre côté, les élèves viennent de faire une activité, d'y mettre de l'énergie, si bien que lorsqu'on leur dit de passer à une activité suivante, ils sortent de l'activité précédente pour entrer dans une nouvelle, inconnue, et s'attendent donc à ce qu'on leur explique ce qu'ils ont à y faire.

De nouveau en maternelle, en danse, la professeure avait une fois disposé l'espace de telle sorte qu'il y ait au milieu une "maison" (un espace délimité par des bandes rectangulaires). Tout autour, l'espace de danse était libre, mais au centre, il fallait faire quelque chose de différent. La consigne était ici de se balader autour de la "maison", et d'y entrer pour présenter une production artistique personnelle. Pour montrer l'exemple aux moyens et aux petits, la professeure demande aux grands de le faire d'abord. Elle explique alors ce qu'il faut faire aux grands, mais les autres élèves sont présents et à l'écoute. Les grands

s'exécutent et réussissent à faire ce qui est demandé. Vient alors le tour des moyens et des petits, ceux-ci se dirigent vers la "maison", et se mettent à proposer des productions. La professeure leur rappelle alors « On sort puis on rentre ». Les élèves ont peut-être oublié ce que la professeure avait dit auparavant, ou bien ils ne pensaient pas que la consigne donnée aux grands leur était aussi destinée. Ce qui est aussi possible, c'est qu'en voyant les GS danser, les PS et les MS ont observé leurs manières de fonctionner, mais n'ont pas regardé exactement ce que la professeure souhaitait qu'ils regardent. Les élèves ont peut-être plus vu par exemple que les GS s'amusaient beaucoup lorsqu'ils étaient dans la maison et avaient à présenter des productions de figures, mais n'ont pas vu qu'ils entraient et sortaient de la maison, et que c'était le fil rouge de l'activité. Lorsqu'un groupe montre l'exemple à un autre, on peut alors apercevoir des interprétations très différentes de ce qui voulait être exprimé, on voit alors que la différence entre ce que l'on veut dire, ce que l'on dit et ce qui est compris est parfois très grande, que ce soit entre professeure et élèves, mais même entre élèves.

## 2. Comment finir une tâche et les emmener vers une autre de la manière souhaitée ?

Lorsqu'une tâche est terminée, un moment de tissage se met en place afin de permettre aux élèves de passer à une autre tâche. Ce moment de tissage commence parfois à des moments différents en fonction de l'avancement des élèves, ceux qui finissent avant entrent dans l'activité de tissage plus vite que les autres. Il faut alors que le tissage se fasse par les élèves, par habitude, car sinon il faut répéter à chaque élève ce qu'il peut faire lorsqu'il a terminé l'activité.

En élémentaire, vers la fin d'une activité d'écriture, la professeure indique : « Quand on a fini, on met la feuille dans le classeur et on prend un livre ». Comme plusieurs élèves n'avaient pas entendu la consigne, probablement trop concentrés dans leur écriture, la professeure a répété cette consigne quatre fois. En plus de cela, il lui a été demandé trois fois par des élèves différents s'il n'était pas possible de faire une autre activité que de la lecture après avoir fini. Il arrive parfois que les élèves puissent avoir un temps en autonomie où il leur est possible de faire une activité parmi plusieurs, mais ce moment n'en était pas un, donc la professeure a dû redire la consigne, encore et encore, si bien qu'à la fin l'agacement se faisait sentir. La consigne avait pourtant été donnée, donc pourquoi les

élèves voudraient-ils passer outre ? Comme les élèves ont parfois la possibilité après avoir fini un travail avant les autres de faire des activités en autonomie, ils s'attendent à ce qu'à chaque fois qu'ils se retrouvent à avoir terminé une production, ils puissent faire des activités en autonomie. Ici le but était qu'ils fassent une activité par eux-mêmes, mais une activité précise, soit de lire un livre de leur choix. Comme lors des autres moments les élèves se retrouvent face à une multitude d'activités possibles, les élèves qui n'ont pas particulièrement envie de lire tout de suite se demandent s'il ne leur serait pas possible de faire autre chose, comme cela arrive à d'autres moments. Ce sont alors les habitudes de fonctionnement de la classe qui ont mené à cette difficulté. Si les élèves n'avaient pas pour habitude d'avoir un moment d'autonomie à la fin d'activités, la question ne se serait pas posée de cette manière.

Encore une fois en élémentaire, pour un moment de tissage, la professeure prévient les élèves « Allez on range maintenant », puis laisse un temps pour les élèves. « Ça y est, c'est rangé ? » Elle regarde ensuite chaque table individuellement pour vérifier si la tâche est accomplie et répète ensuite en individuel « Luna, tu te dépêches ? » Cette élève de CE2 n'avait pas encore commencé à ranger, et il lui fallut que la professeur la nomme pour qu'elle réagisse et fasse la tâche demandée préalablement. On voit alors ici que même en classe d'élémentaire, nommer l'élève peut aider à l'impliquer. Pourtant, parfois même en l'impliquant, cela peut ne pas permettre directement d'avoir l'attention de l'élève, ce qui fait qu'il faut parfois répéter pour un même élève une consigne.

En maternelle, pour un moment d'art plastique avec de la peinture, la professeure a eu à répéter « Uriel, tu mets ta blouse » trois fois pour que celui-ci comprenne qu'elle parlait de lui et se mette à la tâche. Cet élève de GS est souvent distrait par les actions et non-actions de ses collègues, ce qui pourrait expliquer son manque d'attention envers la professeure, qui pourtant donnait son nom et s'adressait directement à lui.

### 3. Quand donner la consigne pour que les élèves la retiennent et l'intègrent ?

Quelle que soit la classe observée, les consignes sont toujours données avant que les élèves aient à faire une activité. Même lorsqu'en élémentaire la consigne est aussi présente à l'écrit, la professeure va la lire à l'oral, si bien que les élèves savent toujours ce qu'ils auront à faire avant d'entrer dans une tâche.

Cette fois-ci encore, les consignes avaient été données préalablement dans la classe d'élémentaire, la professeure s'est alors assise à son bureau pour corriger des copies le temps que les élèves finissent leur activité. Après un temps, plusieurs élèves sont venus au bureau de leur professeur pour lui poser des questions sur leur activité « J'ai donné des consignes, je n'ai pas demandé de venir ». Les élèves sont alors retournés à leur place, et ont cherché à trouver par eux-même ou en demandant aux autres ce qu'ils avaient à faire. Après avoir laissé les élèves un temps, la professeure répéta la consigne. Est-ce que, en lien avec une analyse précédente, les élèves ne se sont pas sentis concernés par la consigne donnée la première fois comme elle n'avait pas nommé tous les élèves un par un ? Ou bien certains élèves, comme la feuille d'activité est donnée avant que la professeure explique toutes les questions, avaient déjà commencé à répondre aux questions, et n'avaient donc pas écouté ce que la professeure disait ? Quoi qu'il en soit, la consigne a dû être répétée car elle n'avait pas été entendue la première fois, alors que pour la professeure, il n'est pas nécessaire de répéter une consigne puisqu'elle a déjà été dite.

En maternelle aussi ce type d'incident était déjà arrivé : « Je répète la consigne ». Cette fois-ci, il n'y avait pas de consignes écrites pour les distraire, mais la consigne donnée à l'oral était longue et demandait plusieurs actions de la part des élèves. De plus, les élèves étaient agités, et la professeure ne savait pas s'ils avaient pu écouter la consigne dite juste avant. En disant « Je répète la consigne », le mot "consigne" a alors pu aider les élèves à se rendre compte qu'il leur fallait écouter pour la suite, et cela les a reconduit dans leur posture d'élève. Ici la professeure a pu directement remarquer que la consigne n'avait pas été entendue la première fois, de par le volume sonore de la classe entre autres. Elle a alors pu agir en conséquence avant que les élèves se retrouvent en difficulté lors de la réalisation de la tâche.

La consigne se doit d'être donnée avant de mettre les élèves dans l'activité, car sinon ils seraient trop dispersés avec le matériel pour bien écouter la consigne, de part le contexte, l'environnement, ou bien la disponibilité de l'élève, mais il arrive parfois que celle-ci ne soit tout de même pas entendue, et donc qu'il fasse tout de même la répéter.

#### 4. Le maintien de l'orientation pour calmer et recadrer les élèves

Recadrer les élèves est une des actions que permettent les consignes qui est utilisée en

classe. En maternelle par exemple, avec des élèves de GS, la professeure eut à répéter quatre fois « D'abord vous allez vous asseoir » aux élèves pour qu'ils s'exécutent. À ce moment-là, la professeure était en train de manipuler des bouts de papiers, chacun contenant une lettre de l'alphabet écrite en script. Le but de l'activité, qui n'avait toujours pas été présenté, était donc pour les élèves d'écrire leur prénom en script, mais elle ne pouvait pas leur donner la consigne tant qu'ils n'étaient pas assis sur leurs bancs. Comme les élèves se retrouvaient devant des objets nouveaux, ils avaient envie de les voir de plus près et de les manipuler, avant d'écouter ce que la professeure avait à leur dire. Ce moment reflète bien l'importance de laisser aux élèves la possibilité de manipuler le matériel avant d'apprendre des notions avec, car ils n'étaient pendant toute la première partie de l'activité pas assez concentrés dans la tâche que la professeure souhaitait qu'ils accomplissent.

La consigne peut aussi servir à ramener le calme auprès des élèves. Pour une présentation de poésie en élémentaire, la professeure demande le silence en prenant à parti l'élève qui allait réciter : « Attends parce que tu mérites d'avoir le silence et que tout le monde t'écoute » Les autres élèves ont bien compris que la consigne était surtout tournée vers eux, et que la professeure leur demandait implicitement de se taire et d'écouter l'élève. Cette méthode peut être sans effet si les élèves ne comprennent pas l'implicite, mais est très efficace dans le cas contraire, cependant elle va également jouer avec les sentiments des élèves, car ceux-ci vont se sentir mal de ne pas avoir écouté l'élève qui souhaitait réciter. Les élèves se rendent compte que de parler en classe ne devient pas juste un problème pour son propre apprentissage, mais il peut aussi déranger les camarades de classe. Ils se rendent ainsi compte des conséquences que peuvent avoir leurs actions, et qu'ils sont entourés par d'autres personnes qui ont tout comme eux des envies.

Il est important de faire comprendre aux élèves qu'ils ne sont pas les seules personnes dans la classe, et que tout ne tourne pas autour d'eux. Cet apprentissage doit se faire dès la maternelle, mais on le voit toujours présent en élémentaire, surtout pour certains élèves.

Lors de l'écriture de devoirs en élémentaire, un élève parlait avec son voisin, qui lui avait terminé de noter ce qui était indiqué sur le tableau. La professeur a alors repris l'élève : « Toi tu n'as pas fini de recopier donc tu ne peux pas discuter pour l'instant ». Ainsi, plutôt que de sentir de l'injustice parce que d'autres personnes, elles, pouvaient continuer de discuter, l'élève s'est empressé de terminer de consigner les devoirs afin de pouvoir avoir le droit lui aussi de discuter.

L'implicite dans la consigne est également présente pour demander le retour au calme. Par exemple en maternelle, lors du temps de regroupement au début de la journée, la professeure avait prévu de faire écouter aux élèves une musique, afin de pouvoir ensuite en parler et la chanter. Lors de la première écoute, après avoir entendu des bruits de la part des élèves, la professeur leur a dit « Là c'est que la musique », pour leur signifier que le moment était ici consacré à écouter la musique, et donc implicitement qu'il n'avaient pas à parler ou chanter ou faire du bruit.

Tous ces recadrements permettent aux élèves de rester ou de retourner dans la tâche qu'ils ont à accomplir, mais ils peuvent être réalisés différemment par le professeur. La méthode la plus intéressante à long terme reste cependant de responsabiliser les élèves en leur explicitant la raison pour laquelle il leur faut retourner dans la tâche et dans le calme.

D) Comment les professeurs tentent-ils de permettre aux élèves le contrôle de leur frustration ?

Pour les élèves, en particulier ceux de maternelle, le contrôle de la frustration est très important. Ceux-ci peuvent se décourager facilement face à un échec ou une difficulté, il est donc primordial de les accompagner dans les tâches difficiles. Avant d'entrer en maternelle, les enfants n'ont parfois jamais été confrontés à des obstacles, comme le présente Danielle Mouraux dans son ouvrage sur les familles rondes et les écoles carrées<sup>44</sup>. Ils n'ont alors jamais eu à laisser la place à d'autres élèves, ne sont plus le centre de toutes les attentions. La frustration peut alors rapidement arriver, ce que les élèves doivent apprendre à contrôler.

Un bon exemple de cet accompagnement s'est déroulé en motricité, en maternelle. Les élèves avaient à faire un parcours demandant d'escalader, de garder l'équilibre, de sauter, de marcher à quatre pattes,... Sur une construction d'escalade, les élèves avaient à monter sur une échelle, puis à passer d'une échelle à une autre sur la gauche. Cette construction a été très difficile pour certains élèves, comme Esteban, qui n'était pas à l'aise avec la hauteur. Les premières fois, la professeure les accompagne et leur permet de passer en les tenant par exemple, et au fur et à mesure, elle s'écarte de plus en plus pour les laisser réussir par eux-mêmes. Lors d'une difficulté rencontrée, la professeure a soutenu : « Allez Esteban c'est

---

44 MOURAUX, D. « Entre rondes familles et écoles carrée... L'enfant devient élève ». Boeck (2012)

super, continue ! ». Il ne faisait pas mieux que les autres élèves, sa production n'était pas "super" par rapport aux autres élèves, non, mais ce "super" concernait sa propre production, la professeure parlait ici de la différence entre ce qu'il faisait au début du cours et ce qu'il avait pu faire à la fin.

Pour réussir à contrôler la frustration chez un élève, il faut justement le comparer à lui-même, lui faire comprendre les avancées qu'il a pu faire, et que le chemin qu'il lui reste à parcourir n'est en fin de compte pas si long en comparaison. Comparer les élèves entre eux ne leur permet pas le contrôle de la frustration, c'est bien souvent le contraire qui se produit. Les comparaisons se doivent alors d'être sur la progression des élèves individuellement par rapport au temps, pour leur montrer ce qu'ils ont accompli et in fine ce qu'ils ont à accomplir.

### III/ Les aides données pour favoriser l'apprentissage.

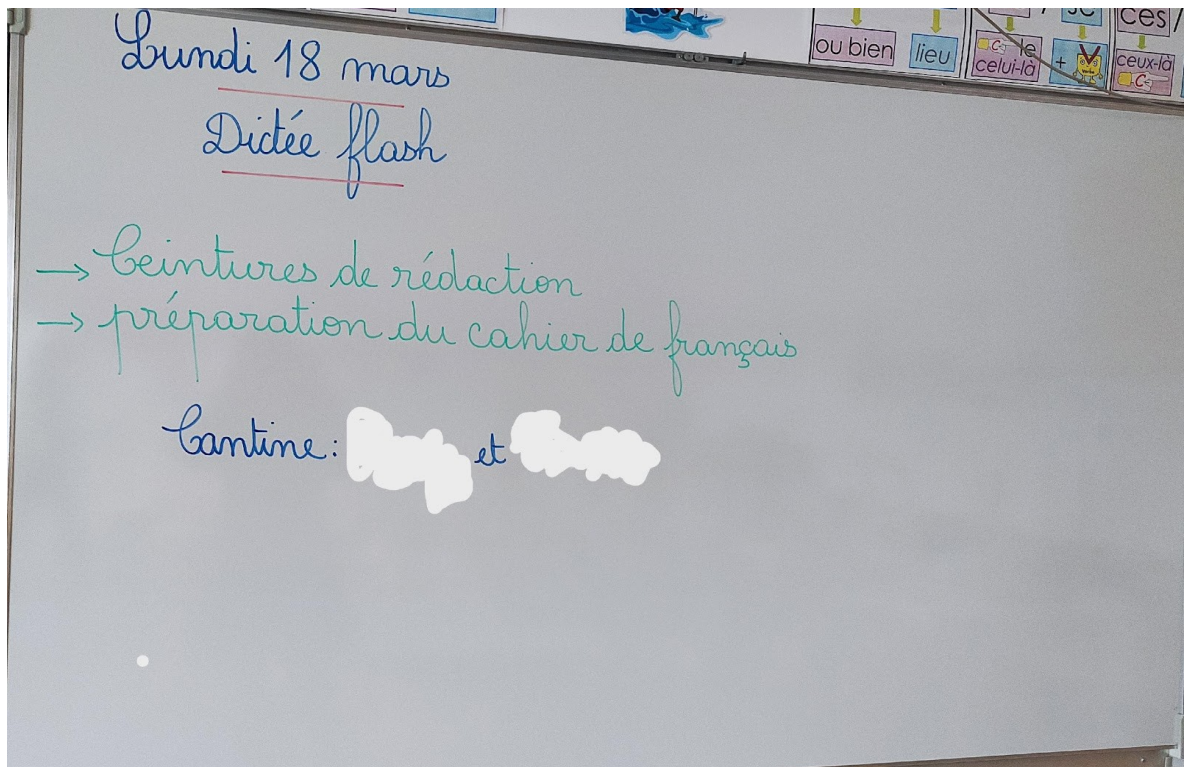
La consigne est une instruction aux contours flous, qui varie en fonction des contextes. En maternelle ou en élémentaire, les consignes sont données différemment, déjà par exemple entre les consignes orales et écrites, les élèves de maternelle vont essentiellement rencontrer des consignes orales, tandis que les élèves d'élémentaire rencontreront les deux types de consigne. Il existe cependant d'autres manières de les classer, comme par exemple entre celles qui sont destinées à un seul élève, et celles qui sont destinées à un groupe d'élèves.

#### A) Les aides collectives

Les aides données sont différentes en fonction des types d'apprentissage, des moments de la journée, des matières, des attendus pédagogiques de l'activité. Ces différentes aides dans la classe d'élémentaire que j'ai pu observer, en fonction du moment de la journée, des matières et des attendus pédagogiques.

##### 1. Quelles sont les particularités des aides collectives du matin ?





Dans la classe d'élémentaire, avant que les élèves entrent en classe, la professeure note ce qu'ils auront à faire en arrivant. Ce matin-là, sur le tableau étaient notées plusieurs choses (voir ci-dessus). Le lundi, la professeure est à la porte d'entrée pour accueillir les élèves et leurs parents, elle laisse donc les élèves à sa charge regagner leur classe de manière autonome et commencer à travailler dans le silence. Cette fois-ci encore c'était la même chose, les élèves ont rejoint au fur et à mesure la classe, et ont lu ce qui était noté sur le tableau. Bien que ce ne soit pas le cas pour des personnes extérieures à la classe, chaque chose écrite sur ce tableau est une consigne implicite pour les élèves, qu'ils n'ont aucun mal à décrypter.

La première chose à faire, c'est la cantine, les élèves savent que même si "Cantine" est marqué sur la dernière ligne du tableau, il désigne la première action à faire. Le mot "Cantine" représente pour eux "interroger chaque élève pour savoir s'il mange à la cantine ou pas, et le noter sur la feuille destinée à cela". Les deux élèves nommés font donc "la cantine".

"→ Ceintures de rédaction" représente une activité à faire sur le cahier d'écrivain. Les élèves doivent individuellement chercher dans son cahier à quelle "ceinture", soit à quel niveau de difficulté il se trouve, aller chercher une consigne en fonction de la difficulté qu'ils ont à faire, puis accomplir la tâche demandée par la consigne.

"→ préparation du cahier de français" demande aux élèves de prendre leurs cahiers de français, et d'y écrire les deux premières lignes, soient "Lundi 18 mars" et "Dictée flash". Ainsi, "Cantine" est à faire à l'oral, et les deux "phrases" précédées par une flèche sont à faire à l'écrit, dans deux cahiers distincts.

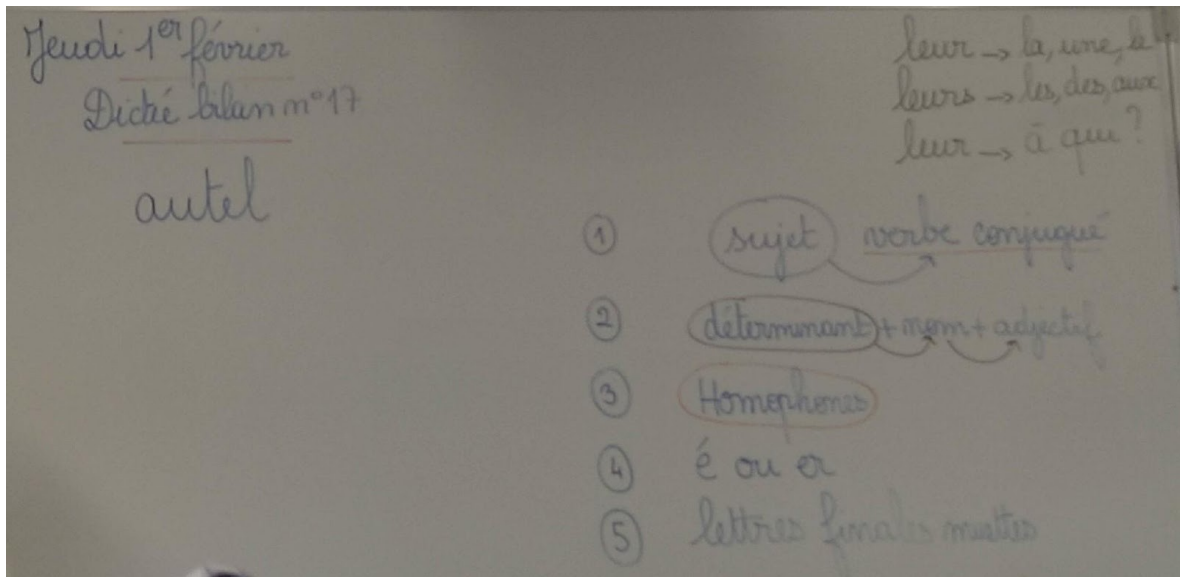
La réalisation de ces différentes tâches s'est déroulée sans encombre, et dans le silence. En effet, les élèves sont tellement habitués à réaliser ces tâches qu'ils n'y voient aucune difficulté de compréhension, pourtant l'implicite est très présent dans ces consignes écrites. Une personne extérieure à la classe ne comprend absolument pas tout ce que ces quelques mots écrits sur le tableau représentent comme travail à accomplir pour les élèves. Cet exemple représente bien les habitudes prises tout au long de l'année pour la classe et ainsi l'implicite qu'il est possible de se permettre avec eux. Dans ce cas, l'implicite n'est pas perçu comme un problème car il fait appel à des routines de travail, comme le rappelle Jean-Michel Zakhartchouk (2000)<sup>45</sup>.

2. Comment les aides collectives lors de la dictée influencent-elles les habitudes des élèves ?

Des dictées étaient réalisées tous les jours dans la classe de CE2/CM1 que j'ai pu observer. La professeure avait comme but premier la réussite des élèves. Elle m'a dit ne pas chercher à les piéger, que les évaluations des dictées étaient seulement là pour voir leur évolution. Afin que les élèves soient le moins piégés possible, elle les aidait en leur donnant des consignes supplémentaires, comme « Relisez et n'oubliez pas de souligner les verbes, et d'entourer les sujets », « Pour vous aider, j'ai des petites questions : qui célèbre leurs ancêtres ? La réponse est dans la première phrase », « Est-ce que vous vous rappelez de la règle avec leur / leurs ? » , règle qu'elle écrit par la suite sur le tableau pour ne pas qu'ils l'oublient, et puissent s'y référer si besoin. « Je vais relire, vous vous assurez de n'avoir oublié aucun mot », « Je vous dis les groupes et vous faites attention aux accords dans les groupes de mots », « La mer comme l'océan, pas la mère la maman », « On vérifie bien les accords ».

---

45 ZAKHARTCHOUK J-M. « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique ». *Repères* 22, n° 1 (2000)



Au tableau (voir ci-dessus), la professeure a noté certaines tâches à faire après avoir réalisé la dictée, afin de s'assurer qu'il n'y ait pas d'erreurs facilement repérables. Elle propose alors aux élèves d'entourer le sujet en rouge, et de le relier à son verbe conjugué, souligné en rouge, de faire de même avec le déterminant et son nom et éventuel(s) adjectif(s), puis elle donne à voix haute les homophones présents dans la dictée, et leur demande de les entourer. Les différentes façons de reconnaître des homophones sont présentes dans les affichages de la classe, juste au-dessus du tableau. Elle note aussi que les élèves doivent s'attarder sur les mots en -é ou en -er, puis de faire attention à la présence de lettres finales muettes. Le mot "autel" est également noté, car ils n'avaient pas à l'apprendre. Pourtant, bien que cette aide vienne d'une bonne intention, le mot qu'ils avaient à écrire était "autels", et la plupart des élèves n'ont pas mis le pluriel, peut-être par oubli, mais peut-être aussi car le fait de le noter au tableau de la mauvaise manière les a sans doute induits en erreur. À l'oral, la professeure réexplique aussi les mots de l'abréviation CHAMPIONS, tout en leur rappelant que chacun d'entre eux a un papier récapitulatif à ce sujet (voir ci-dessous).

Les erreurs	
<b>C</b>	<b>Conjugaison</b> : Erreur ou oubli d'accord du verbe avec le sujet. Ex : ils dansent
<b>H</b>	<b>Homophones</b> : confusion. Ex : a / à ; son / sont ; et / est ; on / ont ; ou / où ; me / mais ; ce / de ; ces / des ; cet / cette
<b>A</b>	<b>Accord</b> : Erreur ou oubli d'accord entre le déterminant et le nom et/ou l'adjectif, de l'attribut Ex : les petits canards sont jaunes
<b>M</b>	<b>Majuscule</b> : erreur ou oubli, ajoute-la ou retire-la. Ex : Il vit à Marsalle.
<b>P</b>	<b>Ponctuation</b> : erreur ou oubli. Place la ponctuation correcte. Ex : . ? ! , ; -
<b>I</b>	<b>Infinitif ?</b> : Confusion entre l'infinitif et le participe passé. Ex : Il aime manger
<b>O</b>	<b>Orthographe</b> : erreur de graphie. Ex : châte au lieu de château
<b>N</b>	<b>Non présent</b> : il manque un mot, ajoute-le.
<b>S</b>	<b>Son</b> : confusion Ex : jambe au lieu de jambe

Pour la réalisation d'une seule dictée, la quantité d'aide est immense. Heureusement, les aides se répètent et se ressemblent entre chaque dictée, ce qui fait que la plupart des aides ne sont que des redites des dictées précédentes. Toutes ces aides supplémentaires ont pour but de permettre aux élèves d'adopter des habitudes et donc des automatismes d'auto-correction. Ce sont alors des aides de l'ordre de l'échafaudage qui ont pour but de disparaître avec le temps, lorsque les élèves n'en auront plus besoin pour réaliser ce qui leur est demandé.

3. En quoi les aides collectives lors des évaluations impactent-elles la performance des élèves ?

Lorsqu'une évaluation écrite est à réaliser, la professeure va systématiquement lire toutes les consignes au préalable et va reformuler quelques fois pour que les élèves comprennent bien ce qui est attendu d'eux. La reformulation peut aider les élèves à ne pas être bloqués au milieu de l'évaluation, ce qui entraînerait des questions auxquelles il faudrait probablement répondre de manière individuelle. Comme les consignes sont données et explicitées à l'oral, la professeure considère que les élèves n'ont pas à avoir besoin de poser des questions au moment de l'évaluation.

Le second but de cette oralisation est aussi de permettre à tous les élèves de commencer en

même temps. Certains élèves lisent et comprennent moins vite que d'autres ce qui est attendu, ici, ils sont censés tous pouvoir commencer en même temps. En étant au fond de la classe, j'ai pu remarquer des choses que se permettent les élèves comme ils sont loin de la professeure : certains élèves commençaient à faire l'évaluation directement en recevant la feuille, ils ne suivaient pas l'oralisation des consignes de la professeure. Ainsi, ils finissaient l'évaluation plus rapidement. Cette méthode s'est vue être à double tranchant, s'ils n'écoutent pas une explication de consigne à laquelle ils ont besoin, ils resteront bloqués, mais s'ils ne rencontrent aucun problème, ils seront en avance sur les autres élèves.

Pour une évaluation d'histoire, les professeurs se sont accordés pour en réaliser une par contrat de confiance, en raison des difficultés qu'avaient présenté les élèves lors de la dernière évaluation. L'évaluation par contrat de confiance consiste à donner à l'avance les questions auxquels les élèves seront confrontés lors de l'évaluation. La professeure va donc leur donner une feuille avec toutes les consignes qui seront posées pendant l'évaluation, et va de plus les lire à l'oral. Elle s'attarde ensuite sur certains points avec les élèves : « Relire chaque consigne précisément », « Attention à l'orthographe, les mots à savoir par cœur surtout », « Écrire tout de suite nom prénom et date en abrégé », « Quels sont les mots auxquels il faudra faire attention ? ».

Ces aides collectives sont ici pour permettre aux élèves de ne pas rencontrer de difficultés facilement surmontables. Afin que les élèves ne se heurtent pas tous aux mêmes problèmes, la professeure prévient à l'avance les difficultés en plénière. Ces moments d'aide collective permettent alors de gagner du temps sur les moments d'évaluation, ainsi le professeur peut se concentrer sur certains élèves en difficulté, ou bien de s'avancer dans la préparation d'autres activités.

B) Comment les aides individuelles peuvent-elles permettre de s'assurer de l'équité entre les élèves et comment faire en sorte de ne pas les en rendre dépendants ?

Les aides données sont également différentes en fonction des élèves en face. Que l'on s'adresse à un groupe d'élèves ou à un élève en particulier, l'intention ne sera pas la même, et la consigne non plus. Le niveau de consigne est adapté en fonction de l'interlocuteur. Les aides peuvent parfois être individualisées lorsque des élèves se

retrouvent face à des difficultés précises et différentes des autres.

### 1. La différenciation pour permettre à tous les élèves de progresser

L'individualisation de la consigne peut relever de la différenciation, par exemple en GS, quand les élèves apprennent à écrire les chiffres avec la bonne tenue du crayon et de la bonne manière (où commencer, par où aller, où finir), la professeure prévient : « Adrian tu t'entraîneras d'abord sur les gros chiffres ». Cet élève a des difficultés à tenir le crayon, alors la professeur lui demande de d'abord commencer par tracer avec le doigt sur des gros chiffres le chemin à emprunter. Cette consigne individuelle s'inscrit dans la consigne collective des élèves de GS d'apprendre à tracer les chiffres. L'élève bénéficiant d'une différenciation peut donc travailler sur le même objectif que le reste de la classe, à un niveau différent, ce qui est le but même de la différenciation.

En CM1, avant de commencer une évaluation et après avoir lu toutes les consignes au préalable, la professeure se tourne vers Alessio « Alessio tu prends le temps de lire CHAQUE consigne, tu m'as entendue ? ». Toutes les consignes ont déjà été lues en classe entière, mais la professeure sait que cet élève a souvent du mal à maintenir son attention, alors elle le nomme pour le prendre à part et qu'il se sente concerné par ce qu'elle lui demande de faire. Cette différenciation permet à tous les élèves d'avancer au même rythme sur la même consigne. Un élève dans le besoin est juste recadré sur les consignes et donc sur l'activité, mais l'objectif et les questions sont les mêmes pour tous les élèves.

Lorsque des élèves viennent poser des questions par rapport à une consigne incomprise dans un exercice, la professeure relit la consigne avec eux. Parfois cela suffit, ils n'avaient seulement pas lu assez attentivement pour comprendre, mais sinon la professeure reformule la question. Plutôt que d'aider les élèves en leur donnant directement les réponses, ce qui ne serait pas une aide au long terme, car les élèves n'apprennent pas à réfléchir par eux-mêmes lorsque la réponse leur arrive directement, la professeure reformule ou alors leur demande de relire la consigne et de la reformuler eux-mêmes.


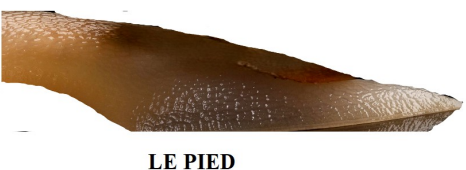
### 2. Comment permettre aux élèves de produire ce qui est attendu tout en leur donnant l'occasion de pouvoir reproduire une même activité plus tard ?

Les objectifs de séances sont parfois des savoirs, et souvent des savoir-faire. Dans ce dernier cas en particulier, les élèves doivent donc non seulement réussir lors de l'activité à produire ce qui est attendu d'eux, mais aussi de pouvoir reproduire ce même type d'activité avec des données différentes. Il faut alors que les aides à la consigne des professeurs contribuent à la réalisation de l'activité par les élèves, mais que leurs accompagnements ne soient pas trop présents pour qu'ils puissent tout de même se débrouiller dans d'autres situations.

Les aides à la consigne peuvent inciter les élèves à produire ce que la professeure attend d'eux. Par exemple en GS, lors d'une séance de mathématiques avec la boîte à énigme MHM (Méthode Heuristique de Mathématiques), la professeure indique aux élèves « Vous répondez par une grande phrase » pour leur demander de répondre aux questions par des phrases construites, et non pas un seul mot de réponse. Un élève répond alors bien à la question de mathématiques, mais ne fait pas de phrase construite. La professeur rétorque alors « C'est la réponse exacte, mais pas celle que j'attendais ». Cette façon de le dire montre à l'élève qu'il a réussi à répondre à une partie de la question, mais pas à son intégralité. L'élève suivant fera donc attention à bien répondre de la manière demandée. Si la professeur avait simplement dit "c'est bon" ou "c'est faux", la réponse aurait été trop vague et incomplète. "C'est bon" est partiellement vrai car la réponse est bonne mais elle ne répond pas à la consigne de faire une phrase, et "c'est faux" est aussi partiellement vrai car bien que la consigne ne soit pas atteinte, la réponse de l'élève est objectivement bonne par rapport à la question. Il était alors important d'être clair ici dans ce qui est validé et ce qui ne l'est pas dans la réponse donnée par l'élève, afin que celui-ci puisse voir les points d'amélioration dans lesquels il peut avancer.

D'une autre manière, lors d'une séance de découpage/collage de parties du corps de l'escargot, la professeur passe entre les tables et s'arrête devant un élève en pleine production. Elle montre du doigt une des photos, celle représentant le pied, et demande « Tu penses que c'est dans ce sens là ? » l'élève concerné répond alors aussitôt « Non », regarde la professeur, puis décolle et recolle la photo dans l'autre sens.



Sens dans lequel l'élève avait collé au début	Sens dans lequel l'élève recolle
	

En pointant cette incohérence, la professeure a peut-être permis à l'élève de se rendre compte de son erreur d'inattention, qu'il n'aurait pas fait s'il avait été plus prudent, mais il est aussi probable que cette "erreur" ne soit pas due à l'inattention, qu'il ne sache juste pas comment différencier l'endroit de l'envers d'un pied d'escargot (ce qui ne serait pas étonnant, la photo n'était pas claire). L'unique raison pour laquelle il aurait changé ce sens serait alors parce qu'il est habitué à ce que, si la professeure fait de l'individualisation, ce soit parce qu'il y a une erreur dans la production. Cette habitude doit être changée, et pour cela il faut poser des questions aux élèves pour qu'ils justifient leurs choix, que la réponse qu'ils offrent soit bonne ou non. Dans ce cas précis, l'élève se trompera probablement à nouveau si un cas similaire se présentait.

Une autre fois, les élèves travaillaient sur le nombre, le chiffre, l'unité et la dizaine. Avec le nombre 82, la professeure a alors posé une question « Combien j'ai d'unités ? ». Un élève lève la main et répond « 2 », ce à quoi la professeur répond directement « non » et l'élève se corrige aussitôt « 82 ». Cette fois-ci, l'élève hésitait entre si l'on parlait du nombre d'unités ou du chiffre des unités lorsqu'on pose la question "Combien". On pourrait se demander si l'élève a compris qu'il faudra les prochaines fois donner le nombre, ou s'il ne saura toujours pas choisir entre les deux possibilités, comme la réaction de la professeure ici n'était pas élaborée.

Pourtant, l'élaboration de la phrase a toute son importance, déjà pour l'implication des élèves dans la tâche. En motricité, lors d'un parcours à réaliser, Uriel se précipitait pour aller le plus vite possible, sans se soucier des personnes autour. L'ATSEM rattachée à la classe que j'observais l'a alors repris une première fois « Uriel tu attends ». Celui-ci s'est alors mis à trépigner d'impatience, et à attendre que celle-ci ne regarde plus pour continuer sur sa lancée. Plus tard, il se fait remarquer par la professeure, qui lui demande « Uriel tu regardes, il y a Emma devant », il a alors par lui-même ralenti la cadence. Cette



décentration a permis à Uriel de se rendre compte que la première remarque qu'on lui avait faite n'était pas pour le punir, ou une injustice, mais qu'elle était faite pour la sécurité des élèves, soit pour son bien. Ici aussi, on voit que la responsabilisation des élèves leur permet de comprendre pourquoi certaines choses leur sont demandées.

On peut donc observer que l'élaboration de la phrase a toute son importance pour les apprentissages des élèves.

Les mots ont un rôle considérable, en revanche, il n'est parfois pas nécessaire d'utiliser le vocabulaire le plus précis. En maternelle avec les MS, l'apprentissage était autour des cercles et des ronds. Les élèves avaient à tracer des cercles concentriques. La professeure demande à un élève « C'est quoi un cercle ? », celui-ci répond « C'est un rond », ce à quoi la professeur valide « Oui c'est un rond ». Évidemment, la professeure sait que les cercles et les ronds sont deux choses différentes, mais pour l'activité que font ces élèves à ce moment-là, la différence n'est pas nécessaire à souligner. Au contraire, si la professeure avait pris le temps d'expliquer la différence, cela aurait pu être un frein pour l'apprentissage suivant des élèves. Le but de cette question est d'amener aux cercles concentriques, ce que la professeur fera ensuite. L'imprécision a parfois une utilité pour les apprentissages des élèves. Elle leur permet de ne pas avoir à tout apprendre dès le début de leur scolarité, les apprentissages se préciseront avec le temps.

C) Comment les malentendus socio-cognitifs entre élèves et enseignants influencent-ils les processus d'apprentissage ?

Selon Bonnéry, un « malentendu sociocognitif » (Bonnéry, 2004, p.151)<sup>46</sup> correspond à l'incompréhension de la tâche à effectuer du professeur pour l'élève, en lien avec l'incompréhension des difficultés rencontrées de l'élève pour le professeur. Dans cette incompréhension, chaque partie va tenter de répondre à ce qu'il pense être l'attendu, ce qui n'est pas le cas. La consigne a une place importante dans ces malentendus, car elle est le lien entre ce que le professeur veut dire et ce que l'élève entend. Celle-ci se doit donc d'être la plus claire possible, en transparence avec les attendus du professeur. Nous avons déjà vu dans certains exemples présentés auparavant que les consignes étaient parfois mal exprimées et ne reflétaient pas la réalité des activités à produire. Les élèves peuvent se

---

46 BONNERY S. « Décrochage cognitif et décrochage scolaire », *La déscolarisation*, (2004), p.151

retrouver face à des difficultés, comme la multiplicité de la consigne ou l'obscurité des mots utilisés, mais sont aussi influencés par leurs vécus et leurs habitudes, ainsi que par les implicites. Ces deux derniers points peuvent parfois aider les élèves, mais peuvent aussi compliquer la compréhension et donc l'apprentissage. Comme l'explique Pierre Clanché dans l'ouvrage *Résonances*, il faut jouer dans ce milieu flou, ne pas mettre les élèves en difficulté sans toutefois les laisser trop dans leur zone de confort (Clanché, 1999)<sup>47</sup>.

1. En quoi la présentation de consignes multiples influence-t-elle l'exécution de tâches chez les élèves ?

En maternelle, l'une des difficultés récurrentes consiste à ce que nous pourrions nommer la multiplicité de la consigne : cela se résume dans le fait de donner plusieurs consignes à la suite les unes des autres, en s'attendant à une assimilation complète de celles-ci. Les consignes peuvent être pour des personnes différentes, les élèves ont alors à trier ce qui est important ou non pour eux, elles peuvent aussi être pour un seul groupe de personnes, là les élèves ont tout à retenir.

Pour la légende de l'escargot en MS, la consigne ainsi que le matériel demandé avaient été exprimés en plénière. Après ce temps de consigne, les élèves de MS se sont dirigés directement vers leurs tables assignées, ils n'avaient pas pensé à d'abord aller chercher le matériel avant de s'installer, que ce soit par oubli d'une partie des consignes, ou encore par envie de choisir la place à laquelle s'asseoir pour l'activité. La professeur leur demande alors « Vous avez besoin de quoi pour faire cette activité ? », et avec ce rappel, les élèves se souviennent qu'il avait été demandé d'apporter du matériel. Le matériel demandé était : un crayon (pour écrire son prénom au dos de la feuille) ; une paire de ciseaux ; de la colle. Les élèves reviennent tous avec leur boîte à crayon. Emmener la boîte entière alors qu'il n'était demandé de n'avoir qu'un crayon peut être vu comme une consigne mal comprise, ou bien par une habitude des élèves, qui ont tous une boîte à crayon nominative qu'ils emmènent dans leurs activités. Leur choix de prendre la boîte plutôt qu'un seul crayon est alors peut-être bien réfléchi, car les élèves savent que s'ils perdent un crayon, un autre ne le remplacera pas, et qu'ils doivent faire attention à leurs affaires. Pour les ciseaux et la colle, les élèves avaient oublié d'en ramener, et il fallut le leur faire remarquer pour qu'ils

---

47 CLANCHE P. « Consigne et implicite : on ne peut pas tout leur dire, il ne faut pas » *Résonances*, n°7 (mars 1999)

retournent en chercher. Cet oubli est probablement dû à la multiplicité de la consigne, leur concentration ne leur permet pas de retenir tout ce qui a été dit lors de la plénière auparavant.

La plénière contient en elle-même une multiplicité de la consigne, d'abord par la présence de plusieurs niveaux d'élèves dans la classe. Les consignes ne sont pas les mêmes, ce qui donne déjà à écouter pour les élèves trois consignes différentes. Ils doivent savoir laquelle retenir et lesquelles non. Ensuite, les groupes de niveaux sont parfois séparés en plusieurs groupes, surtout dans cette classe les GS, qui sont douze, alors que les PS sont six et les MS cinq. Un élève de GS doit alors comprendre que lorsque la professeure donne des consignes aux PS et aux MS, il n'a pas à retenir, mais que lorsqu'elle parle à deux groupes de GS, il doit retenir les deux, et savoir par quelle activité il doit commencer. À la fin d'une activité, la professeure dit alors aux élèves de GS « Ensuite on inverse les activités les grands ». La professeure ne s'attend pas à avoir à réexpliquer la consigne à chaque demi-groupe de GS car les explications s'étaient déjà déroulées en plénière, cependant, comme les élèves ne savaient plus quoi faire ni comment, elle dû réexprimer, avec un ton un peu exaspéré, ses attentes de réalisation des activités. Après la séance, la professeure est revenue vers moi pour exprimer son incompréhension : elle ne savait pas pourquoi les élèves n'avaient pas simplement écouté la première fois que la consigne a été donnée. La consigne avait été comprise par le groupe précédent, ils n'avaient eu besoin que d'entendre la consigne donnée en plénière pour se mettre au travail, donc la professeure s'attendait à ce que ce soit le même cas pour le groupe suivant, cependant le temps est une variable à prendre en compte, en particulier dans ce cas-ci.

Une autre fois en pleine plénière, lors de l'explication de ce que chaque groupe va faire, la professeure explique qu'un premier groupe de GS va faire des mathématiques, elle explique alors ce qu'ils feront, où ils iront s'installer dans la salle, avec quel adulte... Puis elle explique que l'autre groupe fera des cercles concentriques. De la même manière, elle leur explique les tenants et aboutissants de cette activité. À la fin de l'explication, un élève de GS qui allait devoir commencer par la première activité citée demande « Et les autres ? », en parlant de son groupe, le premier, qui commence par les mathématiques. L'élève n'avait pas dû assimiler à quel moment la professeur avait parlé du premier groupe, il avait donc dû ne pas écouter, en se disant que cette activité concernait les PS ou les MS. Comme les élèves de GS sont habitués à n'avoir besoin d'écouter que pour la fin de la

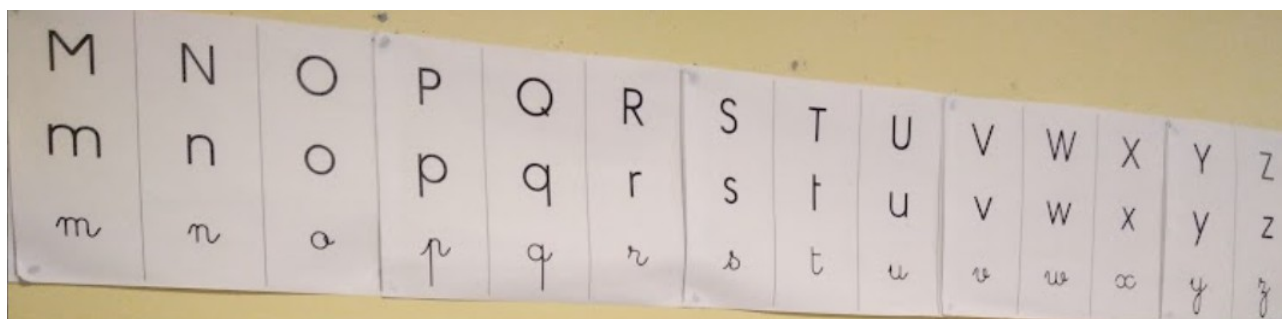
plénière, le reste du temps étant consacré aux autres niveaux, cet élève n'avait pas dû réaliser quand commencer à intégrer ce qui relevait de ce qu'il devait écouter et retenir.

Lors de consignes multiples, les élèves, incapables de retenir tout ce qui est dit, apprennent à faire des choix sur ce qui leur est plus ou moins important. Ces choix peuvent être faits selon leurs propres critères, mais il serait aussi intéressant que ce soient les professeurs qui étayent ces décisions, en montrant ce qui est important, en mettant à l'écrit en gras les verbes d'actions, en répétant la consigne importante. Diverses méthodes sont possibles, et déjà employées dans les classes que j'ai pu observer.

## 2. Pourquoi les mots ont-ils une importance dans la compréhension de la consigne ?

La consigne se doit d'être assimilable par les élèves, de part sa quantité tout comme son contenu. Lorsqu'une consigne n'est pas claire, les élèves peuvent répondre à côté de ce qui est attendu, comme par exemple en GS, pour l'apprentissage de l'écriture en script, la professeur demande, après avoir présenté des noms d'élèves de la classe écrits en script « Comment ils sont écrits les noms ? ». Les élèves, comme ils ne sont pas à la première activité de cette séquence, répondent « En script ». La professeur leur demande alors « Où est-ce qu'on trouve l'écriture script ? », en s'attendant à ce qu'ils remarquent que l'écriture script est utilisée dans les livres, mais ceux-ci répondent « Au milieu ». Cette réponse, bien que paraissant étrange, a une explication : Au-dessus du tableau, il est affiché une frise de l'alphabet, où chaque lettre est écrite trois fois ( du plus haut au plus bas : en majuscule script, en minuscule script et en minuscule cursive).

Frise de l'alphabet présente en classe :



Les élèves ont donc répondu à la question en se basant sur cette frise, ce qui est positif car on peut constater que ceux-ci ont conscience des affichages de la classe et de leur utilité, le

moment n'était juste pas le plus adéquat. Toutefois, bien que la réponse donnée ne soit pas celle attendue par la professeure, si on se base uniquement sur la consigne qu'elle a émise, cette réponse est tout à fait valable. On voit alors qu'un message se doit d'être clair pour être compris, même lorsqu'il est répété. Les mots utilisés lors d'une consigne se doivent d'être les plus clairs possible et ne pas permettre d'interprétations erronées quant à l'objectif de la consigne.

En MS, les élèves avaient à découper dans des bandes de papier vert des "fanés" de carottes. Chaque élève avait ses propres carottes découpées et colorées en orange, et maintenant la consigne était la suivante : « On découpe 4 : 1, 2, 3, 4 bouts de feuille, après on prend sa carotte et on colle, juste le bout pour que ça dépasse et qu'à la fin ça fasse comme ça ».

Production finale :



Cette activité s'est déroulée en début d'après-midi, la consigne a été donnée avec quelques élèves absents, encore à la sieste, qui sont arrivés ensuite et qui ont compris ce qu'il fallait faire principalement en regardant leurs camarades. Une consigne est cependant répétée sous forme de question pour les élèves présents depuis le début : « Qu'est-ce qu'on fait quand on a découpé les 4 bouts ? », ce à quoi la réponse fut « On en découpe 4 autres ». Cette réponse n'a été corrigée par personne : sur le coup, la réponse semblait convenir, certains élèves ayant bien assimilé la consigne découpaient d'abord quatre bouts de papier

quatre fois (soit le nombre de carottes qu'ils avaient), puis collaient quatre fane sur chacune de leurs carottes. Après avoir entendu cette réponse, un des élèves qui venait de se réveiller s'est alors mis à découper des bouts de papier sans compter : dans sa tête, si après avoir découpé quatre bouts il fallait en découper quatre autres (soit ce qui a été dit dans l'échange précédent), le but de l'activité était alors de découper des bouts de papier. Ce n'est que plus tard, en se rendant compte que cet élève n'avait que découpé, que la professeure est intervenue pour le recadrer en lui disant que ce qu'il faisait ne correspondait pas aux objectifs de l'activité. Cette fois-ci encore, l'élève avait pourtant répondu à ce qui avait été dit en dernier lieu, le seul moment où il était là. Le fait que cet élève n'ait pas répondu à l'objectif ne relève pas de son incapacité, mais de la mauvaise interprétation de la consigne, qui aurait dû être plus claire, ou ne pas être la seule consigne donnée aux élèves nouvellement arrivés.

Comme le sujet de l'importance des mots revient, il reste important de rappeler que le vocabulaire n'a parfois pas besoin d'être extrêmement précis, un autre exemple vu en maternelle serait lorsqu'un élève de GS avait tracé des quatre en chiffres en miroir horizontal. Il est connu que les tracés en miroir sont souvent présents chez les élèves apprenant à écrire, et que ce n'est pas un véritable problème insurmontable. Cette fois-ci la professeure a tout de même voulu le faire remarquer à cet élève, probablement parce qu'il avait fini en avance et aurait donc peut-être pu plus s'appliquer sur ce sujet « Clément ils sont tous à l'envers là ». Les chiffres ne sont pas tracés à l'envers, mais bien en miroir (horizontal pour être plus précis), mais le mot "à l'envers" est probablement plus connu par les élèves, ce qui leur permet de comprendre plus rapidement ce que la professeure voulait dire.

L'utilisation des mots est importante, mais même sans employer le vocabulaire exact, les élèves apprennent tout de même des choses à leur échelle. On sait bien qu'expliquer aux élèves qu'après un, c'est deux est complètement faux, il existe une infinité de nombres se situant entre les deux, mais si au contraire on expliquait tout de suite la précision, les élèves seraient perdus, ce qui desservirait la cause. On peut aussi voir l'importance des mots dans les exemples donnés : pour comprendre ce qu'ils auront à faire, les élèves (principalement en élémentaire) sont demandeurs d'exemples de production finale à fournir. Avoir ces exemples leur permettent de comprendre ce qui est attendu par le professeur, mais ils ne doivent pas empêcher l'apprentissage pour les élèves. Si la réponse

est directement donnée dans l'exemple, la question n'a plus lieu d'être.

Lors d'une séance de sciences que j'ai menée, j'ai demandé aux élèves de me donner des hypothèses sur la raison pour laquelle il y avait des volcans effusifs, et d'autres explosifs. Ces hypothèses allaient ensuite être vérifiées par une expérience, qui allait mener à une conclusion commune. Les élèves, pas habitués à réfléchir à des hypothèses, m'ont alors demandé d'en inventer une. D'abord réticente, car je savais qu'il me fallait faire une hypothèse valable mais fausse, ce qui est compliqué, surtout lorsqu'on a déjà la réponse qu'il faudrait fournir. Je me suis exécutée, en les prévenant qu'ils ne pourraient pas utiliser mon hypothèse, comme c'était moi qui commençait. Après avoir donné mon hypothèse fausse, deux élèves ont soupiré et m'ont dit que c'était l'hypothèse qu'ils voulaient donner. Comme je leur avais au préalable expliqué de quoi il en retournait, ils ont eu à trouver une autre hypothèse, mais cette coïncidence m'a semblé tout de même étrange : L'hypothèse que j'avais donnée était complètement fausse, et n'avait pas de lien avec la véritable hypothèse (j'ai dit que la différence était liée à si les volcans étaient sur des montagnes ou à même le sol, alors que la véritable réponse est liée à la viscosité du magma) pourtant deux élèves ont affirmé avoir pensé à la même chose que moi après avoir exprimé cette hypothèse.

La question est : pourquoi n'ont-ils pas donné leur hypothèse avant que je ne donne la mienne ? Je leur avais laissé le temps de répondre par eux-mêmes et les avais prévenu des conséquences si nos idées étaient les mêmes. La réponse la plus plausible est qu'ils n'ont pas dit la vérité, ils n'avaient pas d'hypothèses à donner, et pour ne pas avoir à réfléchir à en donner une ensuite, ils ont choisi la facilité en disant penser comme moi. Si c'était bien le cas, les élèves ont tout de même dû donner une autre hypothèse, donc leurs combinaisons n'ont pas suffi à ne rien faire.

En danse en élémentaire, la personne extérieure en charge de ce sport utilisait souvent son corps pour montrer aux élèves des exemples de choses à faire, tout en expliquant à voix haute, avec parfois du vocabulaire précis, ce qu'elle faisait : « Vous pouvez faire un arrêt avec votre main, en projetant par exemple » ou encore « pour l'accent, vous pouvez par exemple projeter le bras d'un coup comme ça » Les élèves, systématiquement, ne produisaient QUE l'exemple de la professeur. Ils faisaient tous une projection avec la main, personne n'en faisait avec d'autres parties du corps, et pour l'accent ils ne projetaient que le bras. Ce mimétisme peut s'expliquer soit par la mauvaise compréhension de ce qui est

demandé, les élèves peuvent penser qu'ils sont obligés de faire ce geste comme c'est celui proposé par la représentante de la danse, soit par la peur de faire autre chose, de ne pas se conformer à ce que font les autres. Cette peur de s'affirmer s'est ensuite vue lors de présentations par petits groupes. Certains élèves voulaient absolument se fondre dans la masse, ce qui faisait qu'ils ne produisaient rien qui puisse les différencier des autres. Il est alors arrivé une fois par exemple que, par incapacité à produire un geste de manière fluide et sans rigoler, des groupes soient modifiés pour la représentation.

Les exemples peuvent alors être un moyen pour les élèves de se rassurer, il faut cependant faire attention à ce que ces exemples ne renferment pas les élèves dans une conformité qu'on ne veut pas leur donner. Même en disant "par exemple", les élèves ne produisaient pas d'autres exemples justement, ce qui est regrettable. Les mots, bien qu'importants, peuvent parfois desservir la cause.

Lors d'une dictée en classe élémentaire que j'ai menée, je donnais à voix haute ce que les élèves avaient à noter « Ouvrez la parenthèse le feu ». Un élève lève la main, interloqué, et me demande « C'est quoi une parenthèse ? » je leur montre alors au tableau comment tracer une parenthèse ouverte et une parenthèse fermée, tout en leur disant « Comme ça, et là on ferme ». Les élèves ont alors compris que c'était le moment de fermer la parenthèse, ce qu'ils ont alors fait, alors que je voulais dire "c'est comme ça qu'on fermeRA". De la même manière, à la fin de la dictée, je leur ai dit « Point final » pour leur indiquer que la dictée était terminée, cependant comme les élèves ne sont pas habitués à ce vocabulaire, ils pensent devoir écrire « . Final ».

Les mots ont toute leur importance lors de la passation de consigne, il faut de plus les définir à l'avance avec les élèves, pour qu'ils s'habituent à leur emploi et à ce que l'on attend d'eux lorsqu'ils sont prononcés.

3. En quoi les habitudes de fonctionnement de la classe impactent-elles les apprentissages des élèves ?

En arrivant dans chacune des classes que j'ai pu observer, la première chose qui m'a frappée fut les habitudes de classe. Les élèves ont des habitudes de fonctionnement entre eux, avec la professeure, avec les activités, qui sont propres à chaque classe. Ces habitudes s'installent dès le début de l'année, ce qui fait qu'à la fin de l'année scolaire des habitudes



sont tellement ancrées qu'il est possible par exemple de laisser les élèves en autonomie avec quelques mots sur un tableau en début de journée, en sachant qu'ils vont rester calmes et faire ce qui est demandé.

Ces habitudes ont souvent des points positifs, principalement quant à la rapidité de mise au travail des élèves : lorsqu'ils sont habitués à ranger leurs cahiers dès qu'une activité est terminée, qu'ils savent quoi faire lorsqu'un travail est fini, qu'ils connaissent les moments au cours desquels ils vont devoir être les plus attentifs, le temps pour les apprentissages est plus important, ce qui est positif.

Certaines habitudes quant à elles peuvent desservir les apprentissages. En maternelle, un temps est consacré aux élèves qui souhaitent présenter des objets venant de chez eux. L'élève va donc présenter son objet devant toute la classe, et celle-ci pourra poser en tout deux questions (pour la fluidité des passages). A chacune des présentations que j'ai pu observer, il y avait une question "Est-ce que c'était bien". Un fois, Emma est venue présenter un objet qu'elle avait trouvé à la mer pendant le week-end. La première question posée a alors été « Est-ce que c'était bien de le trouver à la mer ? ». Cette question est étrange dans sa façon d'être posée, si bien qu'on pourrait se demander si les élèves n'ont pas pris l'habitude de toujours demander si "c'était bien", sans véritablement écouter ce que la personne a à raconter. Les élèves ont donc entendu ce qu'Emma a dit, parce que dans la question il y a des indices de sa présentation, mais on ne sait pas s'ils ont véritablement écouté ce qu'elle avait énoncé. On voit alors qu'ici les élèves se sont habitués à toujours poser les mêmes questions, mais ne réfléchissent plus à en trouver d'autres ni même vraiment à la signification de leurs questions, qui perdent parfois du sens lorsqu'elles sont utilisées à mauvais escient.

En élémentaire, après le visionnage d'un film, les élèves avaient à écrire quelques phrases sur celui-ci. Dans le cahier d'écriture, la professeur leur a demandé « Ouvrez votre cahier à la fin du cahier ». Certains élèves n'ont pas entendu la consigne entièrement, et par habitude ont ouvert leur cahier à la suite "normale", soit la première page vierge en partant de la gauche pour aller vers la droite. Ces élèves ont donc été reconduits pour qu'ils arrivent là où la professeure le souhaitait. Arrivés tous à la dernière double page du cahier, certains élèves ont commencé à écrire sur la feuille de gauche, tandis que d'autres écrivaient sur la feuille de droite. Pour cette différence, rien n'a été dit par la professeure, donc les élèves ne pouvaient pas réellement savoir quoi faire : ceux qui écrivaient sur la

feuille de droite le faisaient sûrement pour être le plus possible à la fin du cahier, ceux qui écrivaient sur la feuille de gauche ont dû le faire par habitude d'écriture, car pour tous les cahiers qu'ils ont, lorsqu'ils se retrouvent sur une double page, il faut commencer par la feuille de gauche. Cette expérience représente bien les habitudes de tenue du cahier qu'ont pris les élèves tout au long de leur scolarité, qui devaient ici être vues à l'envers, probablement pour la première fois.

Les habitudes peuvent même aller à l'encontre de la consigne donnée. À la fin de la séquence sur les volcans, un élève avait apporté une pierre volcanique pour la présenter en classe. La professeure a alors choisi de faire passer la pierre dans les rangs pour que tous les élèves se rendent compte de la légèreté de la pierre, et leur a dit « Quand vous avez eu la pierre, vous pouvez sortir vos affaires ». Certains élèves, voyant qu'ils allaient avoir la pierre tard dans le temps, ont décidé de sortir leurs affaires tout de suite, pour ne pas avoir à le faire ensuite. Cette décision était probablement pour aller plus vite et pouvoir finir l'activité le plus rapidement possible pour aller ensuite en récréation, mais ils sont allés à l'encontre de la consigne. Je tiens à préciser que la professeure n'a pas tenu compte de ces "transgressions", elle-même voulait sûrement implicitement que les élèves agissent de cette manière pour que la suite des apprentissages se passe plus vite. Ce point rejoint la clarté de la consigne, qui ici n'a pas été suffisante par rapport aux habitudes des élèves. Ceux-ci ont choisi, probablement sans s'en rendre compte, de prendre plus en compte leurs habitudes que la consigne donnée à ce moment précis.

4. De quelle manière l'implicite de la consigne affecte-t-il la communication des connaissances ?

Lorsqu'une consigne est donnée, sa part d'implicite est à observer attentivement. Les implicites non intentionnels peuvent amener à des malentendus socio-cognitifs très forts et à des difficultés de compréhension pour les élèves. Il est donc important de savoir les observer pour pouvoir travailler de la meilleure manière possible, afin de permettre une cohésion de classe et un travail d'équipe. Plus les consignes sont claires et précises, plus les élèves les comprennent et donc les acceptent.

En motricité, les élèves avaient à faire un parcours, et la professeure a prévenu un des élèves en action « Pierre c'est dangereux ». L'élève était en train de faire bouger et de

sauter sur les constructions, ses actions étaient dangereuses, pour lui comme pour les autres, mais la construction en elle-même n'est pas dangereuse. Quelques personnes après lui, c'était Emma, qui a alors avancé doucement sur la construction. La professeure lui a demandé si elle avait peur, afin de comprendre pourquoi elle allait si lentement, mais Emma répondit que non, pas du tout. On pourrait alors se demander si les actions d'Emma sont simplement liées à son tempérament, peut-être ne voulait-elle pas se presser, avait pour habitude de faire attention à ce qu'elle faisait, mais peut-être aussi que les mots utilisés pour Pierre ont résonné en elle et qu'elle s'est dit devoir faire attention sur cette construction du parcours. Ne dire que « c'est dangereux » sans expliquer ce qui l'est et ce à quoi Pierre devait faire attention a pu entraîner des incompréhensions, que ce soit pour Pierre, qui n'a peut-être pas compris qu'on parlait ici de ses actions, et non de la construction en elle-même, ou peut-être pour Emma.

Les élèves peuvent aussi parfois penser que les consignes contiennent de l'implicite, même lorsqu'il n'y en a pas. En danse en élémentaire, la personne extérieure explique ce que les élèves auront à faire. Les élèves se disposent en quatre groupes, chaque personne du groupe est en file indienne et la première personne de chaque groupe se situe sur une même ligne. L'intervenante leur demande de faire une longueur en accentuant quelques arrêts, puis « Quand le premier groupe est rendu sur cette ligne, le deuxième groupe peut commencer », en montrant une ligne un peu avant la fin de la longueur. Les élèves du premier groupe pensent alors qu'il est implicitement dit qu'ils doivent s'arrêter sur cette ligne, ce qui est faux, l'intervenante s'attend à ce que les élèves aillent jusqu'au bout de la longueur. Ils se sont alors arrêtés sur cette ligne, l'intervenante leur a alors expliqué qu'ils n'avaient pas à s'arrêter, qu'ils devaient continuer, ce qui a perturbé les élèves. Ils ont sans doute dû penser que l'intervenante s'était contredite dans ses propos, ce qui n'était pas le cas. Les élèves, plutôt que de ne pas comprendre de l'implicite, veulent en créer lorsqu'il n'y en a pas. Cette recherche de l'implicite est peut-être liée à leurs habitudes de travail, comme ils sont habitués à souvent se retrouver face à des consignes implicites, ils ont appris à tenter de les interpréter par eux-mêmes.

L'implicite peut également se retrouver dans les attendus de fin d'activité. Dans un premier temps, il est important de donner aux élèves les critères de réussite, cela leur permet de se positionner par rapport à ce qu'ils ont produit, pour évaluer eux-mêmes s'ils ont validé ce qui était demandé. Dans un second temps, ces critères se doivent de refléter exactement ce

qu'il faut faire.

Dans les deux stages que j'ai pu observer, l'oralisation des critères de réussite était souvent présente, ce qui permettait aux élèves de comprendre pourquoi ils avaient ou n'avaient pas réussi une activité et comment s'améliorer. Ces oralisations n'étaient cependant quelques fois pas complètes, comme par exemple en grammaire, il était à un moment demandé de trouver en fonction de la phrase au passé composé avec l'auxiliaire avoir le pronom ou nom à utiliser. Dans ces phrases, deux relevaient du pronom "il/elle/on", une disait "la fille", tandis que l'autre "le garagiste". Les deux phrases sur lesquelles ces noms devaient se rattacher étaient "a pris son vélo pour sortir" et "a réparé la voiture". D'un point de vue grammatical, les deux réponses sont valables, c'est plus du point de vue du sens, de la convention, qu'une réponse semble plus valable que l'autre. Après l'activité, la professeur a expliqué aux élèves « Pour trouver le sujet, il faut regarder le verbe », ce qui n'était pas suffisant ici. La question du "bon sens" n'a pas été évoquée pour les élèves, qui ont juste barré et copié la réponse donnée par la professeure lors de la correction. Les élèves ayant inversé les deux réponses ont alors dû se trouver face à un obstacle difficile à franchir avec seulement la conjugaison du verbe. Ils pourraient alors se retrouver en difficulté sur un exercice qu'ils ont grammaticalement parlant réussi, ce qui est problématique.

Lors de la séance de la légende des escargots en maternelle, il s'est passé la même chose. La professeure a expliqué à la fin « Il fallait regarder l'image pour savoir où la mettre, et les textes pour savoir dans quel sens » or les textes n'ont pas été regardés par les élèves. Pour la plupart des élèves, toutes les parties de l'escargot étaient collées dans le bon sens, sauf pour le pied. Ce n'est probablement pas une coïncidence qu'aucune des images ne se ressemble à l'envers ou à l'endroit, sauf pour le pied. Alors, les élèves ont simplement regardé l'image pour savoir dans quel sens la mettre, sans se soucier du sens des mots écrits en dessous de chaque image. Un des objectifs de cette séance était que les élèves continuent à comprendre l'utilité de l'écriture, et de savoir lire, or ils sont passés à côté de cet obstacle, car comme une seule des images était dans le mauvais sens, cela n'a pas été relevé par la professeure, qui s'est probablement dit que comme quasiment toutes les légendes étaient bien installées, les élèves avaient réussi l'activité.

## IV/ Conclusion

Les consignes peuvent amener à des écarts importants entre ce que le professeur attend et ce que l'élève produit, écarts qui parfois ne sont pas compris par l'un comme par l'autre, de part la confiance mise dans la consigne. En effet, la consigne est vue comme une instruction ne pouvant être remise en question et qui se doit d'être stricte. Nous avons cependant pu voir que les consignes peuvent être différentes pour un même sujet, et qu'en fonction des mots employés elle peut entraîner des actions différentes chez l'enfant. Bien que les consignes aient aussi une grande part d'implicite, les deux écoles dans lesquelles j'ai pu aller ne montraient pas de grandes difficultés à passer outre ces embûches. Cette aisance avec l'implicite peut être expliquée par les habitudes ancrées chez les élèves que les professeurs ont pu mettre en place, ce qui permet de passer moins de temps à expliciter chaque consigne, mais aussi par le cadre social des écoles, qui se situent dans des zones socialement favorisées. D'après les réunions parents-professeurs que j'ai pu observer et mes interactions avec les parents, ceux-ci sont impliqués dans le parcours scolaire de leurs enfants. Ils demandent quels exercices leur fournir pour que leurs enfants travaillent aussi à la maison, remettent en question les méthodes d'enseignement des professeurs en fonction des années, demandent à voir la professeure pour parler de l'élève dès qu'un problème est pressenti. Cette omniprésence des parents n'est pas toujours manifestée dans toutes les écoles, il faut alors garder un œil critique sur les difficultés et facilités que j'ai pu rencontrer, qui ne seront peut-être pas les mêmes en fonction des écoles observées. La consigne joue alors plusieurs rôles dans l'apprentissage des élèves à l'école, tout d'abord elle sert d'enrôlement, afin que les élèves puissent entrer dans la tâche, ensuite elle sert à leur permettre de rester dans cette dite tâche, que leur attention soit focalisée sur l'objectif. La consigne peut permettre d'aider les élèves de manière collective, ou bien individuelle, elle s'ancre dans les habitudes de fonctionnement que la classe crée tout au long de l'année voire plus longtemps. Avec tous les rôles que la consigne détient, il faut s'assurer qu'elle soit comprise par les élèves et qu'elle reflète ce que le professeur attend d'eux. Il est donc important d'y accorder du temps et d'écrire à l'avance les consignes phares que l'on veut transmettre aux élèves.

## Bibliographie :

ADAM, J-M. « Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action ». *Pratiques* 111, n° 1 (2001): 7-38.

BARRERE A. « Les élèves face au travail scolaire : d'inégales mises à l'épreuve ». *Sociologie du système éducatif*, (2009)

BASUYAU C. & GUYON S. « Consignes de travail en histoire-géographie : contraintes et libertés ». *Revue française de pédagogie* 106, n° 1 (1994): 39-46.

BONNERY S.

- « Décrochage cognitif et décrochage scolaire ». *La déscolarisation*, (2004): 147-161
- « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage ». *Revue française de pédagogie*, n° 167 (1 juin 2009a): 13-23.
- « Contenus pratiques pédagogiques et échec scolaire ». *Sociologie du système éducatif*, (2009b): 149-166
- « Les définitions sociales de l'apprenant : approche sociologique, interrogations didactiques ». *Recherches en didactiques*, n°12 (2011): 65-84

CLANCHE P. « Consigne et implicite : on ne peut pas tout leur dire, il ne faut pas ». *Résonances*, n°7 (mars 1999)

MOURAUX, D. « Entre rondes familles et écoles carrée... L'enfant devient élève », Boeck, (2012)

SIROTA R. *L'école primaire au quotidien*, (1988), Paris, PUF

ZAKHARTCHOUK J-M. :

- « Former des élèves-statèges ». *Résonances*, n°7 (mars 1999)
- « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique ».

*Repères* 22, n° 1 (2000): 61-81.

Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports :

<https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo32/MENE2021598J.htm#:~:text=L'%C3%A9galit%C3%A9%20des%20chances%20est,notamment%20en%20mati%C3%A8re%20d'orientation.>